



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

Књига 8

Лепосавић 2014.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ
Књига 8

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Алија Мандак

Редакција

Проф. др Алија Мандак
Проф. др Радивоје Кулић
Проф. др Јован Базић
Проф. др Бранко Ристић
Проф. др Синиша Минић
Проф. др Ваит Ибро
Проф. др Снежана Башчаревић
Проф. др Биљана Павловић

Рецензенти

Проф. др Бранко Јовановић
Проф. др Верољуб Станковић
Проф. др Србољуб Ђорђевић
Проф. др Чедо Вељић

Главни уредник

Проф. др Радомир Арсић

Одговорни уредник

Проф. др Алија Мандак

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
е-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР“ ДОО - Краљево

Тираж

200

Зборник учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно
једном у току школске године

САДРЖАЈ

УВОДНИК	9
----------------	----------

ПРВИ ДЕО ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Јелена Круљ Драшковић, Слађана Видосављевић ДИДАКТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА И УЧЕЊЕ	13
Весна Минић, Татјана Компировић ФУНКЦИЈЕ И ПРОБЛЕМИ САВРЕМЕНЕ ПОРОДИЦЕ У ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА	27
Петар Рајчевић СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВНОГ РАДА УЧИТЕЉАУ КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ	41
Радомир Арсић КОРИШЋЕЊЕ ИНДИВИДУАЛНОГ ОБЛИКА РАДА У ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА	57
Бојана Базић, Мирјана Симић ЉУДСКА ПРАВА И СЛОБОДЕ У САВРЕМЕНИМ МЕЂУНАРОДНИМ ОДНОСИМА	73
Живорад Миленовић УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ КАО ФАКТОР НЕГОВАЊА КУЛТУРЕ СЕЋАЊА И ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА	85

ДРУГИ ДЕО ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ „ХАЈДУЦИ“ БРАНИСЛАВА НУШИЋА	103
--	------------

Снежана Башчаревић	КОНСТИТУТИВНИ ЕЛЕМЕНТ АНДРИЋЕВОГ ТЕКСТА	111
Мирјана Стакић	ПОЕТСКИ ЈЕЗИК КАО ОДЛИКА СТИЛА КЊИЖЕВНЕ ПРОЗЕ	123
Бошко Миловановић	ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА АПАРАТУРА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	139
Снежана Перишић	ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОМАНА „БЕЛА ГРИВА“ РЕНЕ ГИЈА У МЛАЂИМ РЕЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	151
Раиса Цветковић	НАЈЧЕШЋИ РАЗЛОЗИ И МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СРБИЈИ	159

ТРЕЋИ ДЕО ПРИРОДНО - МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Алија Мандак, Златка Павличић	ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ	167
Љиљана Пауновић	КОНВЕРГЕНЦИЈА ИТЕРАЦИЈА СА ГРЕШКОМ ЗА УНИФОРМНА КВАЗИ - LIPSCHITZОВА ПРЕСЛИКАВАЊА У КОНУСНИМ МЕТРИЧКИМ ПРОСТОРИМА	177
Ваит Ибро, Зорица Гајтановић	РАЗВИЈАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	185
Синиша Минић	WEB 3.0 АПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ	199

Драгана Чакаревић	
КОНЦЕПТ УЧЕЊА У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ	207

ЧЕТВРТИ ДЕО МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Билјана Павловић, Миљан Миљковић	
ЗАСТУПЉЕНОСТ И АНАЛИЗА МУЗИЧКИХ САДРЖАЈА	
У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД	
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	217
Озренка Бјелобрк Бабић, Бранислава Амиџић	
ПРИМЈЕР ОБРАДЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ ИЗ	
ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНЕ МУЗИКЕ	
ПРИМЈЕНОМ POWER POINT-А	231
Невенка Зрнзевић, Вуко Лакушић, Јована Зрнзевић	
ПРИМЕНА ДЕЧЈИХ КОЛА И ЕЛЕМЕНАТА ПЛЕСА	
У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ	243
Владан Пелемиш, Момчило Пелемиш, Небојша Митровић	
УТИЦАЈ ДВА РАЗЛИЧИТА КИНЕЗИОЛОШКА ТРЕТМАНА НА	
РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ	
ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	259
Дејан Радивојевић	
ОДНОС УЧИТЕЉА ПРЕМА ПОТЕШКОЋАМА У УСВАЈАЊУ	
САДРЖАЈА ИЗ ГЕОГРАФСKE НАУКЕ	269

ПРИКАЗИ

Слађана Видосављевић	
САИТ КАЧАПОР: ТЕМЕ ИЗ ПЕДАГОГИЈЕ, ФИЛОЗОФСКИ	
ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У ПРИШТИНИ СА	
ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У КОСОВСКОЈ	
МИТРОВИЦИ, 2013.	285

Батица Николић

БРАНКО П: ВУЈОВИЋ *ДВА ВЕКА ШКОЛЕ У ВРАЧЕВУ*
1805-2005, УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ –
ЛЕПОСАВИЋ, ОШ „СТАНА БАЧАНИН“ ЛЕШАК,
БИБЛИОТЕКА „СВЕТИ САВА“ ЛЕПОСАВИЋ,
ЛЕПОСАВИЋ, 2012.

289

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

297

УВОДНИК

Овај, осми број часописа под називом „Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић“ потписује 24 аутора. У радовима су представљена савремена достигнућа из теорије, као и емпиријска истраживања из области друштвених наука, језика и књижевности, природно математичких наука као и из методика извођења наставе. У часопису су објављена и два приказа књига.

У првом делу Зборника дати су радови из области друштвених наука, обухватајући подручја као што су дидактичка истраживања учења и наставе, функције и проблеми савремене породице у васпитању деце раног узраста, специфичности наставног рада учитеља у комбинованом одељењу, коришћење индивидуалног облика рада у школама за децу оштећеног слуха, људска права и слободе у савременим међународним односима као и о учењу о холокаусту као фактору неговања културе осећања и очувања националног идентитета.

Други део Зборника обрађује језике и књижевност кроз дидактичко-методички приступ роману „Хајдуци“ Бранислава Нушића, конститутивних елемената Андрићевог текста, поетског језика као одлике стила књижевне прозе, дидактичко-методичке апаратуре књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе, интерпретацији романа „Бела грива“ у млађим разредима основне школе, као и о најчешћим разлозима и мотивацији за учење руског језика на Учитељским факултетима у Србији.

Трећи део се бави природно-математичким наукама кроз преглед историјског развоја наставе математике, конвергенције интеграција са грешком за униформна квази Lipshicova пресликавања у конусним метричким просторима, развијање математичким појмова код предшколске деце, коришћење Web 3.0 апликација у образовном процесу, као и о концепту учења у савременом, дигиталном добу.

Четврти део се бави проблемима методика извођења наставе обрађујући заступљеност анализе музичких садржаја у настави енглеског језика у првом разреду основне школе, даје пример обраде наставне јединице из вокално инструменталне наставе коришћењем програма Power Point, бави се применом дечјих кола и елемената плеса у настави физичког васпитања, утицају два различита кинезиолошка третмана на развој моторичких

способности ученика млађег школског узраста као и односом учитеља према потешкоћама у усвајању наставних садржаја из географских наука.

На крају су дата два приказа књига, први који даје приказ књиге еминентног професора педагогије на Филозофском факултету у Косовској Митровици, проф. др Саита Качапора под називом „Теме из педагогије“, и други приказ који обрађује монографију под називом „Два века школе у Врачеву 1805-2005“.

Сагледавањем ових питања, као и многих других која су покренута на страницама Зборника у претходном периоду помоћи ће и надамо се допринети даљем развоју појединих сегмената наука којима се аутори баве у свом пољу интересовања. Надамо се да ће и овај број Зборника, допринети и имати успеха код млађих наставника и сарадника да се активно укључе у писању и обради тема из области својих интересовања и наука.

Уредништво Зборника

ПРВИ ДЕО
ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Мр Јелена Круљ Драшковић¹

Доц. др Слађана Видосављевић²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДИДАКТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА И УЧЕЊЕ

Апстракт: Брз развој науке, технике и технологије у другој половини 20. века изазвао је општу кризу образовања у свету. Скоро у свим земљама чињени су бројни покушаји да се образовање и настава усагласе са променама које су настале. У дидактичкој теорији и образовној пракси у том периоду откривене су бројне законитости и уведене значајне иновације. И поред великог броја радова и литературе, још недостају целовите студије о савременим дидактичким теоријама учења и наставе. У даљем излагању биће више речи о емпиријско-аналитичким истраживањима учења и наставе, акционим истраживањима учења и наставе, истраживањима у методици наставе и мерљивости дидактичких појава.

Кључне речи: дидактичка истраживања, акциона истраживања, школа, учење, методика наставе

УВОД

Методологија истраживања има темељну улогу у обликовању научне структуре и научног система о васпитању. Разуме се да ту своју улогу методологија истраживања наставе не остварује изоловано, него у динамичкој и стваралачкој сарадњи са осталим педагошким дисциплинама и другим наукама. Проблему дидактичких истраживања ни у педагошкој теорији не посвећује се дужна пажња. У методолошкој литератури се не указује на посебности ове врсте истраживања у односу на остала педагошка истраживања. Посебност дидактичких истраживања, на коју аутори постојећих уџбеника дидактике указују, јесте предмет емпиријско-аналитичких истраживања. Предмет дидактичких истраживања је наставни процес, при чему се откривају његова својства и законитости и утврђују узрочно-последични односи међу дидактичким појавама.

¹ jelena.krulj-askovic@pr.ac.rs

² vidosladjaja@hotmail.com

Наставник је у ситуацији да у реформисаној школи, поред наставе, обавља и истраживање којим обезбеђује критичко вредновање свога рада и његово унапређивање. За ту функцију би морао бити оспособљен. Међутим, наставницима предметне наставе у основној и средњој школи, наставни програми у току професионалног образовања не обезбеђују одговарајућа методолошка знања и умења. Поставља се питање да ли реформисане студије могу обезбедити задовољавање и истраживачке функције наставника.

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА УЧЕЊА И НАСТАВЕ

Упоредо са развојем методологије педагошких истраживања могуће је издвојити и развој дидактичких истраживања као најразвијеније дисциплине у систему педагошке науке (Круљ, Стојановић, Драшковић Круљ, 2007: 33).

У дидактици истраживања се деле према различитим критеријумима. Један од критеријума је одговор на питање: *Да ли се истраживањем откривају или не откривају неке основне законитости у образовном процесу?*

По том критеријуму, истраживања могу бити:

- фундаментална,
- оперативна,
- развојна и
- акциона (Мужић, 1999: 25).

За овај рад од значаја су акциона истраживања, која ће бити ближе одређена.

Акционо истраживање је настало 1946. године у научном стваралаштву берлинског социјалног психолога и математичара Курта Левина, и то у истраживањима социјалних односа у групама с намером да се они побољшају. Такав истраживачки поступак назван је акцијом.

Дајући велики допринос развоју акционих истраживања, Левин наводи неколико њихових основних обележја, и то:

- усмереност према проучавању квалитета појава,
- проучавање појава у целини и
- тежиште на разумевању појава (Кундачина, Банђур, 2004: 74).

У тумачењу Левиновог схватања акционог истраживања А. Секулић Мајурец наводи да се битна разлика између савременог одређења акционог истраживања и Левиновог схватања састоји у томе што се Левиново схватање одређује преко предмета истраживања (Секулић Мајурец, 1994: 10).

Акционо истраживање разликује се од осталих врста истраживања и по томе што су у истраживачки процес укључени сви учесници делатности, где заједно представљају истраживачки тим који изводи истраживање. Сви учествују у процени одређених етапа истраживања и дају предлоге за будуће његове правце, учествујући у закључивању и оцени целог тока истраживања.

Због тога се ова врста истраживања уједно назива еластичном и флексибилном организацијом истраживања.

Б. Марентич Пожарник издваја групе ставова о акционом истраживању. Оне су:

- акционо истраживање се упоређује са традиционалним емпиријско-аналитичким истраживањем и представља само један његов део или фазу,
- акционо истраживање значи парадигматски преокрет који ће сасвим заменити традиционално истраживање и у акционом истраживању се види допуна једностраности емпиријско-аналитичког истраживања и проширивање домета на нека до сада занемаривана подручја (Марентич Пожарник, 1985: 109).

ЦИЉ И ФУНКЦИЈА АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Примарни циљ акционог истраживања јесте „трагање за одређеним квалитативним чињеницама, разумевање одређене педагошке појаве, пре свега ради мењања, побољшавања и конкретног решавања проблема васпитно-образовне праксе, као и мењање односа међу субјектима образовно-васпитног процеса“ (Кундачина, Банђур, 2004: 77). Као циљ акционог истраживања, Душан Савићевић наводи „конкретно решавање проблема са којима се практичари наставници сусрећу у образовној ситуацији“ (Савићевић, 1996: 240).

Циљ акционог истраживања увек је усмерен према унапређивању неке школске активности, побољшавању постојеће праксе, услова у којима се нека школска активност остварује или пак води повећању разумевања међу учесницима неке образовне активности. Овим истраживањима битно се мења улога наставника јер се њему истовремено поверава улога истраживача, а образовање му се одвија уз рад, уз размену искустава и заједничко решавање проблема с колегама. Дакле, основна функција акционог истраживања је унапређивање васпитно-образовног рада, тј. побољшање властите праксе наставника. Оно може да се користи у различитим контекстима, што зависи од различитих чинилаца, као на пример:

- акција да се нешто експедитивније уради,
- акција за ефикасност функционисања хуманих релација и морала,
- акција која се фокусира на анализу посла и побољшање професионалне функционалности и ефикасности,
- акција која уноси организационе промене, или која побољшава ниво функционисања у послу,
- акција која се тиче планирања и вођења одређене политике приликом доношења одлука – обично у пољу друштвеног администрирања,
- акција која уноси иновције и промене и начине како се то може унети у текућу праксу,

➤ акција која се концентрише на решавању проблема у било ком контексту у којем појединачан проблем захтева решење и

➤ акција која даје могућност да се развије теоријско знање и у том случају је већи нагласак на истраживачким елементима саме методе (Коен, Менион, 1990: 16).

Сврха акционог истраживања може се свести на пет категорија, као на пример:

➤ да поправи дијагнозу у одређеној ситуацији, или да на неки начин побољша дати сплет околности,

➤ то је начин практичног стручног усавршавања који учитељима даје нове вештине и методе, изоштрава им аналитичку способност и подстиче самосталност,

➤ то је начин да се почне са додатним или новим методама – приступом учењу и подучавању у оквиру постојећег који нормално спречава увођење иновација и промена,

➤ то је средство да се обогати иначе сиромашна комуникација између васпитача, учитеља, наставника и академских истраживача и да се отклоне недостаци класичних истраживања која не дају никакву препоруку за конкретан рад и

➤ иако не поседује праве научне методе, акционо истраживање даје алтернативу у односу на субјективно – импресионистички прилаз решавању школских проблема (Кундачина, Банђур, 2004: 79).

КАРАКТЕРИСТИКЕ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

У процесу акционог истраживања настоје се сакупити квантитативне чињенице, али се оно у великој мери ослања и на квалитативне чињенице, због чега парадигма акционог истраживања мање је научно објашњење, а више педагошко разумевање појаве која је предмет самог истраживања. С тим у вези, основне карактеристике акционог истраживања су:

➤ специфично полазиште истраживања,

➤ избор проблема истраживања,

➤ поступак реализације истраживања и

➤ примена резултата истраживања.

Као полазишта за спровођење истраживања могу се издвојити следеће карактеристике:

➤ специфична врста емпиријског истраживања,

➤ полазиште у савременој хуманистички усмереној парадигми,

➤ логичка основа у феноменологији,

➤ усмерено на сагледавање појаве у целини,

➤ није вредносно неутрално,

- изразито еластична и флексибилна организација и лабави захтеви у истраживачком дизајну и
- проучава поступке којима се долази до одређеног ефекта, а не сам ефекат.

Карактеристике акционог истраживања у избору проблема истраживања су:

- проблем истраживања је специфичан и ужи, и то најчешће једно значајно питање,
- усмерено је на опис појаве и објашњавање постојећих веза и односа међу њеним елементима, и података који се односе на проучавање атрибутивних обележја појаве,
 - захтева добровољност и самомотивисаност свих учесника,
 - не захтева већа финансијска средства и
 - не негира проучавање проблема који имају битан значај.

Карактеристике акционог истраживања у поступку реализације су:

- активно се утиче на предмет проучавања при чему се увек иде за проблемом,
- процедура истраживања траје релативно кратко време и једноставна је,
 - практично је и организује се као процес измена праксе,
 - мења традиционалну улогу и положај истраживача и испитаника,
 - појаве се истражују и проучавају у одређеној динамичности,
 - користи херменеутичке истраживачке поступке,
 - изводи се уз демократско учешће учесника,
 - захтева сарадњу учесника истраживачко-акционог типа,
 - омогућује саморефлексивност,
 - поседује партиципаторски и еманципаторски карактер,
 - има изражену природност,
 - обухвата мањи број учесника у истраживању (има мањи узорак, најчешће једно школско одељење, једну школу или неколико школа), и
 - организује се као истраживање у ходу.

Карактеристике акционог истраживања у примени постигнутих резултата су:

- обезбеђује такав образовно-васпитни рад у школи који повезује теорију и праксу,
- представља најефикаснији, најнепосреднији и најприроднији начин истовременог мењања и унапређивања васпитно-образовне праксе,
 - доприноси побољшању квалитета наставе и школе,
 - коригује неуспех традиционалне примене истраживачких налаза у пракси,

- тежи разумевању појаве, посебно разумевању понашања учесника образовно-васпитног процеса,
- усмерено је на то да се у пракси догоде одређене промене које ће дати очекиване резултате,
- чини процес упознавања стварности и непосредног педагошког деловања као акције ради мењања те стварности,
- апликативно је, јер се њиме решава неко приоритетно питање и ситуација од чијег решења зависи низ других питања, која се односе на нове идеје, нову праксу, рационализацију и сл. и
- његовом реализацијом непосредна је и очигледна корист у побољшању праксе.

ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Иако се овим истраживањем обезбеђује бржи проток идеја од теорије до праксе и обратно, несумњиво је да поред овога има још предности у односу на друга истраживања, као што су:

- кроз расправу са учесницима истраживања долази се до бољег разумевања проблема, фактора и околности које условљавају саму праксу,
- етички је квалитетније фундирано од класичног истраживања у коме је истраживач тај који све одлучује и који своје резултате носи са собом, много је демократичније,
- укида се вештачка подела на праксу и теорију, јер теорија друштвених феномена и јесте рефлексивна пракса, а пракса је теорија стављена у употребу,
- нуди конкретно решавање проблема, али и сазнавање реалности у пољу које истражује и
- пружа могућност наставницима да дубље проникну у природу образовних проблема и подстиче их да се упознају са релевантном литературом (Павловски, 1990: 7).

Такође се као предности акционог истраживања наводе и ове:

- даје се већа самопоузданост наставницима,
- гаји се осећај овлашћености,
- ствара се већа колегијалност међу наставницима,
- омогућује се већа спремност за увођење новина (бољи рад и експериментисање),
- погодује бољој наставној пракси и
- побуђује веће разумевање истраживачких процеса (Кундачина и Банђур, 2004: 85-86).

Према закључку Марка Стевановића, као предности акционог истраживања с правом се може навести и то да оно:

- функционално повезује науку и емпирију,
- оспособљава практичаре да изводе истраживања и позитивне резултате примењују у свом раду,
- омогућује бржи проток идеја и резултата науке према пракси,
- обезбеђује учење чињењем у смислу побољшања квалитета властите праксе и образовних резултата,
- омогућује стално промишљање властите праксе и проширивање базе знања,
- обезбеђује доживотно учење као континуирано стручно усавршавање,
- представља промену праксе као процес, а не догађај,
- реализује се кроз експериментисање и проналажење властитог пута,
- оспособљава за сарадњу и заједнички тимски рад,
- подстиче на сарадњу и делотворне односе, и
- унапређује сарадничко партнерство (Стевановић, 2002: 152).

Осим наведених предности, акциона истраживања имају и своје недостатке, између осталог, за разлику од других, немају јасан почетак и крај, него се непрестано одвија процес повратног информисања и модификације. Од осталих недостатака могу се навести као пример и следећи, да:

- има ограничен утицај на наставно особље које није укључено у истраживање,
- има ограничен утицај јер се наставницима не даје ни време ни средства како би се могли бавити акционим истраживањем и
- наставници немају слободу да уводе промене за које се претпоставља да би у педагошком смислу биле вредније (Кундачина и Банђур, 2004: 87).

Према С. Милићу недостаци акционог истраживања могу бити и ти, да:

- не може се примењивати на ширу образовну популацију, већ готово искључиво само на ону популацију на којој је истраживање спроведено,
- тешко се могу изводити научни закључци, закони или објашњења одређених педагошких појава,
- извештаји су доминатно квалитативни, тј. без претераног инсистирања на егзактности добијених података и
- у целокупном току истраживања и у извештајима присутна је истраживачева субјективност (Милић, 2002: 49).

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

У школи и другим васпитно-образовним институцијама успешно се могу применити и спроводити акциона истраживања. Спровођење ових

истраживања у односу на класична је флексибилније, а пројекат истраживања је више оквиран, отворен и недовршен. Акциона истраживања су тако организована да омогућују, осим професионалном истраживачу, сваком наставнику и сараднику да се активно ангажује у истраживачком процесу, почев од избора и формулације проблема истраживања, израде пројекта, прикупљања и обраде података, па до интерпретације добијених резултата и њихове примене у непосредном васпитно-образовном раду.

Акциона истраживања, која се спроводе у школи, специфична су не само у односу на друга истраживања него и у односу на акциона истраживања која се обављају изван школе. Када су у питању акциона истраживања у школи, потребно је бирати пре свега актуелне проблеме васпитно-образовне теорије и праксе, који морају бити доступни, апликативни и усмерени на континуирано иновирање васпитно-образовне делатности у школи.

Акциона истраживања у школама имају велике могућности. Најзначајније су:

- наставни методи (примена нових наставних метода уз сарадњу и активан допринос наставника, те активно учешће ученика),

- учење учења (примена програма обуке ученика за учење учења, праћење ефеката обуке, уважавање примедби и сугестија наставника и ученика),

- оцењивање (увођење самооцењивања и описног оцењивања ученика, модерно оцењивање и праћење ефеката, уз уважавање сугестија свих учесника),

- вредности и ставови (снимање нивоа вредновања школе и учења, интересовања, креирање и примена програма који имају за циљ побољшање учења и поучавања, подстицање и развијање позитивних ставова ученика),

- професионално напредовање наставника (провера ефикасности програма стручног усавршавања и професионалног напредовања наставника, уз уважавање сугестија и предлога учесника програма),

- менаџмент и контрола (постепена модификација у руковођењу школом, укљученост свих чланова колектива, уз уважавање свих сугестија и предлога) и

- сарадња са локалном заједницом и институцијама ван школе (отварање школе за сарадњу са родитељима, реализација хуманитарних пројекат и акција, јавни наступи ученика и особља школе, и слично, уз праћење ефеката и ефикасности наставног плана и програма) (Сузић, 2007: 65-66).

Истраживачи који остварују акционо истраживање настоје „да доведу у интеракцијски однос и разумеју што више фактора који учествују у настави, уместо да их дидактички анализирају и опишу“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 29). У акционом истраживању акценат је на педагошко-методичком

деловању, мењању и побољшавању, затим на поправљању праксе у ходу, у акцији, а мање на педагошко-методичком одлучивању.

Истраживање и његова примена тече паралелно, истовремено. Предмет истраживања се мења и побољшава у току. Ученици су активни у свакој фази акционог истраживања, и то:

- било да је реч о избору и формулацији проблема,
- одређивању циља и задатака,
- изради и предлагању или преузимању инструмената истраживања,
- анализи резултата,
- писању извештаја,
- евалуацији,
- извођењу закључака,
- праћењу ефеката, и сл.

На основу свега наведеног, може се закључити да акциона истраживања као иновације никада нису завршено дело, јер увек изналазе оно што је рационалније, квалитетније и методички делотворније, и зато их треба прихватити и међу наставницима ширити.

ИСТРАЖИВАЊЕ У МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ

Истраживање у методици има посебан значај за даља теоријска развијања како методичке теорије, тако и праксе. Њена вредност се повећава са учвршћивањем позиције интерактивног учења, јер су се њиме отвориле огромне перспективе методици. Тако је методика у позицији да тражи, изналази, уопштава и верификује одговоре на многе новонастале начине рада. Она треба да изналази нове одговоре на стара питања, да критички анализира изворе, да проверава многе истраживачке поступке, да утврђује утицај савремених начина рада на унапређивању наставе, да утврђује поузданост и ефикасност традиционалног и иновативног извођења наставног рада, итд.

Методологија је потребна методици да верификује своје научне резултате научним методама, техникама и инструментима, да их потврди или одбаци, да коригује оно што није довољно научно утемељено.

У области методике, као и готово сваке друге друштвене науке, ништа није коначно дато нити савршено да не би могло бити рационалније, наставно ефикасније и методички пропулзивније. И она се мора критички преиспитивати и своју методологију усавршавати, кориговати и тиме тежити објективној спознаји.

Истраживање у методици, као и у другим наукама, има превасходно задатак да на темељу сагледаних података и научно утврђених чињеница открива и дубље сазнаје предмете свог рада, сазнаје узрочно-последичне и

законите везе и односе. На тим основама методика снажи, учвршћује и развија своју теорију, своју методичку науку.

За потребе методике и њеног унапређивања васпитно-образовног процеса, рационализације, економичности и методичке ефикасности, све наведене врсте истраживања могле би се користити.

Ради потпунијег схватања, биће приказана примењена (оперативна) истраживања и мала (микро) истраживања, зато што су једноставнија и доступнија.

Примењена (оперативна) истраживања

Смисао ових истраживања је да „сазнања до којих су дошла фундаментална истраживања из педагогије, психологије, социологије, медицине, економије и других наука учини практично применљивим и конкретно методички употребљивим" (Милијевић, 2005: 328). Та сазнања методика прерађује и чини их конкретним, методички пропулзивним што није лак задатак. Ова истраживања су у служби унапређивања методичке праксе, и она доприносе мењању, развијању и унапређивању постојеће методичке праксе и њеном подизању на виши и квалитетнији ниво.

Основни циљ примењених истраживања у школи јесте мењање и побољшавање, постојећег образовног и васпитног рада. Примењеним истраживањима изналази се могућност да се рационалнијим, модернијим и ефикаснијим наставним радом унапреди методички рад и његова интеракција. Циљ је и да се рационализују време и средства, да се да индекс рационалности часа, као и да се активност ученика подигне на виши ниво.

Примењена истраживања су релативно сложена јер се односе на суптилну наставно-методичку проблематику и зато се морају добро припремити и планирати. Ова истраживања имају свој циљ и задатак. У њима се користе истраживачке методе и технике, инструменти и примењују статистички поступци, а потом се врши квантитативна и квалитативна анализа, доносе закључци и препоруке. У оваквим пројектима треба јасно истаћи методологију истраживања, односно методологију проучавања проблема истраживања. То, другачије речено, значи одредити предмет, циљ и задатке истраживања, одредити главне и помоћне хипотезе, изабрати узорак, извршити избор адекватних статистичких мера и поступака, извршити квантитативну и квалитативну обраду и анализу резултата истраживања и истаћи закључке са предлогом могућих праваца будућих истраживања и педагошким импликацијама.

Мала (микро) истраживања

Ова истраживања се обично спроводе у школи, где им је као постављени циљ, побољшавање, унапређивање васпитно-образовне, а

посебно наставно-методичке праксе. Захвална су, нарочито ако су добро организована, припремљена, и ако произилазе непосредно из праксе. Мала (микро) истраживања најчешће истражују проблеме који се односе на ужу тему, односно, на мале проблеме. Она се односе на примењене, обично проблеме методичке нарави. Отуд и назив – мала (микро) истраживања. То, међутим, не значи да ова мала у односу на «велика» нису значајна за васпитно-образовни и наставно-методички рад. Разлика је у томе што је у малим истраживањима наглашен практични значај, она су више оријентисана на решавање практичних проблема. Ово не значи ни да микро истраживања немају своју научну вредност, јер се и у овим истраживањима користи методологија научног истраживања.

Циљ малих истраживања је, као и других, да се утврде каузалне, развојне и функционалне везе и односи између појава које проучавамо. Малим истраживањима не изналазимо везе које се односе на сложене, структурално-системске педагошко-методичке законитости. Оријентација у истраживању су, дакле, узрочно-последичне, односно развојно-функционалне везе. Предмет малих истраживања могу бити теме које се односе на педагошку, али чешће на методичко-дидактичку проблематику.

За ова истраживања нису потребна велика материјална улагања нити дужи временски период. У малим истраживањима ретко се користе теоријска, историјска и експериментално истраживачка метода, и углавном се користи емпиријско-неекспериментална метода. Слично је стање и са истраживачким техникама и инструментима, где се користе:

- упитници,
- скале и
- разни протоколи праћења.

Упитници могу бити:

- анкетни,
- инвентарни и
- социометријски.

Скале могу бити:

- скале судова,
- скале рангова,
- скале производа,
- графичке скале,
- дескриптивне скале и сл.

Прикупљени материјал у малим истраживањима подлеже примени елементарних статистичких поступака, као што су:

- показатељи,
- индекси,
- мере,

- просек,
- варијабилност,
- корелација,
- коефицијент контингенције и сл.

Мала истраживања обично припрема и реализује један наставник, најчешће у свом одељењу и за своје потребе. Ово не значи да се резултати истраживања не могу уопштавати и генерализовати, па и протегнути за ширу употребу, односно да их други наставници исте или других школа не треба да користе. Ваља бити опрезан у њиховом коришћењу јер су резултат индикативне природе и углавном се односе на узорак истраживања.

ЗАКЉУЧАК

Педагошко научно истраживање је делатност којом се, уз примену разноврсних метода, техника и инструмената и уз одређену организацију, остварују нова сазнања која откривају и утврђују законитости које владају у појавама и процесима наставног рада. Истовремено се њиме осветљава настанак и развој неке појаве како би се брже мењала педагошка пракса, чиме се несумњиво помаже објашњавању феномена у области васпитања и образовања. Једна од значајнијих истраживања су акциона, којим се трага за новим сазнањима, и то првенствено путем мењања (развијања) постојеће васпитне праксе. Наиме, специфичност ових истраживања огледа се у томе што се настоји не само сазнати нешто о одабраном предмету истраживања, већ се, истовремено, кроз истраживачку делатност мења, развија, унапређује, другачије организује, чиме се дубље истражује оно што је предмет акционих истраживања. Дакле, од осталих врста истраживања разликују се по томе што су веома еластична и флексибилно организована, јер пројекат оваквих истраживања је, у ствари, само назначен оквир истраживања („акције“), и ако је потребно, мења се из етапе у етапу.

Иако се овим истраживањима обезбеђује бржи проток идеја од теорије ка пракси и обрнуто, могућности њиховог уопштавања су ограничене, тако да заговарати један истраживачки метод значило би оповргавати различите вредности у образовању, због чега научни метод и вредносно засновано истраживање нису међусобом искључиви, већ, управо супротно, могу ојачати једно друго.

Литература

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Круљ, Р., Стојановић, С., Драшковић Круљ, Ј. (2007): *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*, Врање, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, Центар за научно-истраживачки рад.

- Кундачина, М., Банђур, В. (2004): *Акционо истраживање у школи*, Ужице, Учитељски факултет.
- Коен, Ј. и Менион, Ј. (1990): Акционо истраживање, *Предшколско дете*, бр. 3, Београд.
- Марентич Пожарник, Б. (1985): Улога акционог (експерименталног) истраживања у области васпитања и образовања. У *Зборник радова Института за педагошка истраживања*, бр. 18, Београд.
- Милић, С. (2002): Акциона истраживања у педагогији, *Васпитање и образовање*, бр. 4, Подгорица.
- Милијевић, С. (2005): Истраживање у методици наставе – основ усавршавања наставника. У *Зборник радова иновације у универзитеској настави*, Филозофски факултет, Бања Лука.
- Павловски, Т. (1990): Одлике акционог истраживања, *Предшколско дете*, број 1-2, Београд.
- Секулић Мајурец, А. (1994): *Акциона истраживања у пракси школског педагога*, Загреб, Хрватски педагошко-књижевни збор.
- Савићевић, Д. (1996): *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, Врање, Учитељски факултет.
- Стевановић, М. (2002): *Педагогија*, Вараждинске Топлице, „Тонимир“.
- Сузић, Н. (2007): *Примјењена педагошка методологија*, Бања Лука, ХБС.

DIDACTIC RESEARCH OF LEARNING AND TEACHING

Abstract: Fast development of science, technique and technology in the second half of the 20th century has caused a general crisis of education in the world. In almost all countries numerous attempts to coordinate education and teaching with these changes took place. A lot of rules and innovations were introduced during that period in the field of didactic theory and educational practice. However, despite many papers and books on the issue, studies of contemporary didactic theory of learning and teaching as a whole are still lacking. Our paper deals with empirical and analytical research on learning and teaching, research in the field of methodology of teaching and measuring of didactic issues.

Key words: didactic research, action research, school, learning, methodology of teaching

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Резюме: Бурное развитие науки и техники во второй половине 20-го века вызвало общий кризис образования в мире. Почти во всех странах мира возникли многочисленные попытки гармонизировать образование и обучение с произошедшими в мире изменениями. В теории дидактики и практике образования в этот период выявлены многочисленные законы и введены существенные инновации. Несмотря на большое количество исследований и научной литературы, до сих пор не существует комплексных исследований современных дидактических теорий обучения и преподавания. В данной работе мы более подробно обсудим эмпирические и аналитические исследования преподавания и обучения, практические исследования обучения и преподавания, научные исследования в методике преподавания и измеримость дидактических явлений.

Ключевые слова: дидактические исследования, исследования действий, школа, обучение, методика преподавания.

Доц. др Весна Љ. Минић³

Учитељски факултет Призрен – Лепосавић

Мр Татјана Компировић⁴

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

ФУНКЦИЈЕ И ПРОБЛЕМИ САВРЕМЕНЕ ПОРОДИЦЕ У ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА⁵

Апстракт: Породица је микро друштвена заједница, историјски променљивог облика, за којом свако дете осећа потребу јер су циљеви и задаци који се у њој остварују чврсти темељи целокупног његовог живота. Као ненадокнадива средина, породица је место у коме се дете манифестује у свим својим најинтимнијим особинама у којима налази љубав, топлину и мир. Она се везује за задовољавање дечијих свакодневних егзистенцијалних потреба које у свакодневном животу имају индивидуалну и социјалну конотацију.

Функције породице су од посебног значаја за њено проучавање и оне се мењају у складу са историјским условима, те се тако временом допуњавају, мењају и усклађују са друштвеним променама. Репродуктивност, васпитање, правилна организација слободног времена, економска димензија и др. само су неке од функција које ће бити подробније представљене у раду. Поред функција, и проблеми савремене породице у васпитању деце раног узраста представљају предмет интересовања нашег рада, јер смо сведоци забрињавајућег броја негативних промена и поремећаја који у њој постоје.

Кључне речи: породица, деца, васпитање, функције, проблеми

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Породица је својеврсна друштвена група јер је био-социјална јединица која настаје према биолошким законима репродукције као и према друштвеним правилима и законитостима. Њена својеврсност не огледа се само у посебном месту које заузима у оквиру друштвене структуре, већ и у значају који има за развој човекове личности. Породица је увек постојала као

³ minic.vesna@gmail.com

⁴ tatjana.kompirovic@pr.ac.rs

⁵ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

друштвена творевина, која је у свим друштвима била подстицана и сматрана пожељном, јер већина људи добар део свог живота проведе у оквиру неке породице, било да се ради о оној у којој су рођени или оној коју су сами засновали. Као и све друге друштвене групе, породица је посредник између друштва и појединца који задовољава већи број потреба и врши више функција од било које друге групе.

Породица је заједница која најпотпуније и најефикасније брине о својим члановима. Она је најзначајнија али и најодговорнија за развој, формирање и усмеравање младих. У њој дете налази љубав, топлину, сигурност, мир, подршку. Колико год друштво преузимало неке функције породице, улога родитеља у васпитању деце се неће никада моћи преузети ни у потпуности заменити, јер је део човека, а он део ње откако је постао. Имајући у виду значај и проблеме савремене породице, који настају као резултат бројних друштвених промена, ова тематика је све више предмет интересовања бројних стручњака који се са аспекта своје струке баве њоме.

Упоредо са променама у друштву, уочавају се и промене у породици. Мења се њена величина, структура, улоге и садржај. Она је одувек представљала једну од најсложенијих друштвених група чији почеци датирају још од првобитне људске заједнице и од тада она симболизује дечије најдубље снове и страхове. То су снови о љубави, стабилности, сигурности, заштитености и страхови од губитка, напуштања и неуспеха. Савремену породицу карактеришу бројне промене које настају у друштву и које се позитивно или негативно одражавају на дечији развој. Она је, дакле комплексна група са читавим низом значајних функција, које су се историјски мењале и мењају, како у односу на друштво тако и у односу на појединце.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂИВАЊЕ И ДЕФИНИСАЊЕ ПОРОДИЦЕ

С обзиром на чињеницу да је породица сложени друштвени феномен, одувек је представљала изазов када је требало дати њено појмовно одређење или праву и свеобухватну дефиницију. У најширем смислу, породица може да се дефинише као историјски променљива друштвена заједница у чијим се оквирима одвија процес природне репродукције – кроз процес рађања, одрастања и умирања новонасталих чланова али и уједно њихова друштвена и културна социјализација, чиме се индивидуа уводи у процес персоналитета, индивидуализације, старања, очувања стабилности и интегритета њених чланова. Једном речју, незаменљив чинилац у формирању целокупне личности детета је *породица*. За њу се може рећи да је друштвена група историјски променљивог облика у чијим оквирима се одвија процес „репродукције друштвених индивидуа; процес природне репродукције који подразумева рађање, одрастање и умирање људских индивидуа са једне стране, и процес њихове друштвено-културне репродукције, са друге стране, који се одвија кроз процес социјализације, индивидуализације и заштите

психо-социјалне стабилности и интегритета одраслих појединаца.“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989).

У структуралном погледу породица се одређује као уједињење одраслих појединаца супротних полова и њихове рођене или усвојене деце. Рашчлањавање породичних односа почива на био-социјалним елементима: односи полова (супружника) на једној страни, и односи генерација (родитеља и деце) на другој страни. Тако, на питање: *шта је породица?* може се одговорити са више аспеката. Са аспекта детета породици припадају оне особе које стално живе са њима у истом домаћинству. Гледано са аспекта родитеља, породицу чине „они и њихова деца, а из аспекта бабе и деде то су: они, њихова „деца“ и деца њихове „деце“.“ (Качапор и Вилотијевић, 2005).

Многи аутори, када говоре о породици и њеном дефинисању, покушавају да издвоје неке елементе који, по њима, чине суштину породице. Тако, често као основне карактеристике породице наглашавају и издвајају: брак, породичне функције, рађање деце, социјализацију, васпитање деце, али и многе друге. У педагошким изворима наћи ћемо дефиницију по којој је породица „основни облик друштвене заједнице засноване на браку и крвном сродству њених чланова“ (Педагошки речник, 1967), што представља најустаљеније одређивање породице као заједнице. Савремени социолози породицу дефинишу као „социјалну групу засновану на сродству и заједници у којој се остварују различите везе и функције.“ (Милић, 2001).

Везано за односе који су заступљени у породици, могу да се издвоје два основна типа односа: *брачни односи* (који подразумевају везу између мужа и жене) и *сроднички односи* (односи између родитеља и деце, али и односи између саме деце и рођака). У неким изворима може да се види класификација породице као психолошке заједнице, у којој се као најважнија карактеристика истиче породична атмосфера и њен значај за развој детета. Самим тим намеће се још једна дефиниција по којој је породица „прва емоционална и социокултурна средина у којој се дете формира.“ (Вилотијевић, 2000). То значи да емоционална стабилност детета зависи много од блискости међу члановима породице и од тоpline породичне климе, и указује на значај и утицај породице на процес социјализације детета. Као социјалном систему, о породици може да се размишља као о „констелацији субсистема дефинисаним терминима генерације, пола и улоге. Подела посла унутар чланова породице дефинише поједине подјединице, а афективна везаност дефинише друге.“ (Santrock, 2004). То значи да је сваки члан породице уједно и члан неколико подсистема, неки од њих су дијаде, који укључују двоје људи, неки су полијаде, који укључују више људи. Везе између чланова у хармоничним породицама су узајамно чврсте, а односи међу њима су веома присни. Такве везе и односи омогућавају члановима породице да се „међусобно добро разумеју, да помажу једни другима и да се узајамно подржавају.“ (Минић и Марковић, 2012).

Проблем дефинисања породице везује се за многе социологе, биологе, педагоге, филозофе и психологе. Осим тога, њу различито схватају чак и неки најужи њени чланови: деца, родитељи, ближи и даљи рођаци, а она сама као основна ћелија друштва, представља богат извор сазнања и развојних подстицаја. „Породица је веза, спона, мост између биолошког и друштвеног света личности.“ (Будимир-Мишковић, 2006). Родитељство у оквиру породице као заједнице састоји се од извесног броја интерперсоналних вештина и емоционалних захтева. Већина родитеља „учи родитељство из искустава са властитим родитељима, при чему се нека од ових искустава одбацују а нека прихватају.“ (Santrock, 2004).

У контексту значаја породице за правилан развој дечије личности треба нагласити да се у њој прожимају различита животна искуства, било лоша или, пак, добра. То у многоструко одређује да ли се деца у њој осећају задовољно и срећно или незадовољно и несрећно, и да ли се на њих утиче подстицајно или блокирајуће. „Младо људско биће се развија под утицајем животне средине и животних околности, односно под свесним и намерним утицајем васпитања. Без васпитног настојања одраслих, оно се не би могло правилно развијати, не би постигло потенцијално могући развој сезорних органа моторике говора, не би дошло до потребног правилног схватања живота и света, ни до усвајања адекватних односа према људима и стварима.“ (Продановић, 1979).

ТИПОВИ ПОРОДИЦЕ

Различити критеријуми условили су и различите класификације типова, односно врста породице. Ако се вратимо на историјску генезу породице, уочићемо три важне етапе њеног развоја. Свака од те три етапе је издиференцирала по један тип породице:

- *традиционална породица*, која је била карактеристична за родовску заједницу и која је имала више подврста породице;
- *патријархална породица* коју су означила два основна обележја: приватна и класна својина. Економску основу породице, која је била претежно пољопривредно-занатлијска чинила је приватна својина;
- *индустријска* или *нуклеарна породица*, која је карактеристична по томе што је сведена на родитеље и њихову децу.

И по типологији датој од стране Голубовић З. (1981), основна су три типа породице:

- *родовски тип породице*, који је обележио епоху тзв. примитивних друштава,
- *патријархални тип породице* типичан за древне цивилизације, и
- *егалитарни тип породице* типичан за савремену цивилизацију.

Трансформација породице резултирала је и различитим типовима породичне организације и односа у њима. Последњих деценија углавном срећу се два типа породичне организације и односа у њима:

1. *патријархална (аутократска)*, и
2. *савремена (демократска) породица*.

Патријархална породица настала је појавом класног друштва и заснива се на власти оца као породице. У њој влада „строга хијерархија, заснована на полу и животном добу. У вођењу васпитног процеса доминира ауторитативан стил који се манифестује у примени репресивних мера, кажњавања деце и забрана.“ (Ђорђевић, 1985). За разлику од ње, демократска породица подразумева демократичност породичних односа, развијање равноправних односа између супружника, веће поштовање дечије личности и др. Савремена породица рађала се постепено у процесу настанка капиталистичког друштва и индустријске револуције и формирала се под утицајем индустријализације, урбанизације и општег техничког прогреса. Ово је мала нуклеарна породица чији су чланови укључени у друштвени рад и производњу ван породице, и у којој се односи међу члановима заснивају на равноправности, поштовању и дубоким осећајним везама. Важна одлика демократске породице је топла породична атмосфера са чврстим емоционалним везама између родитеља и деце. Дете је главни члан коме се посвећује максимална пажња јер се полази од тога да је детету раног узраста потребно што више љубави јер се то касније одражава и на његов живот. „Нормална породица, у којој дете ужива љубав родитеља и има осећање сигурности, неопходан је услов за развој личности.“ (Смиљановић-Чолановић, 1987). Понашање родитеља, деци служи као модел коме она теже да се приближе и поистовете. Својим начином живота у породици родитељи преносе детету норме, вредности, обичаје, сазнања и веровања, формирајући личност која ће бити прихваћена у средини и која ће се уклопити у постојеће стандарде друштва.

Трансформација патријархалне породице у савремену огледа се у томе да долази до *ослобађања породице од затворености у саму себе* и уместо тога успостављају поливалентне функционалне међузависности са друштвом и њеним сегментима. У данашње време, у нашем друштву, васпитање деце није и не може да буде лична ствар самих родитеља. И друштво и држава су дужни да прискоче у помоћ, како би олакшали напоре родитеља и створили услове за правилну негу, односно васпитање деце. Оба родитеља су равноправна пред законом, а они сами за правилно васпитање своје деце одговорни су друштву и држави. Нови Закони штите сваког појединачног члана породице од било чије тираније и самовоље, али зато сваком члану друштво намеће дужности и обавезе које треба да испуни како у породици, тако и ван ње. Пошто друштво многе функције успешно остварује преко породице, у обавези је да породицу штити и да јој помаже како би она

посеђивала што више позитивних (пожељних) особина, јер се у њој стичу основе за надградњу родитељске улоге. Дакле, данас друштво и држава не могу да буду равнодушни према томе како се у породици васпитава млади нараштај, напротив, они мора да се интересују и занимају за породично васпитање, на ком се заснивају и физичко, морално, интелектуално, радно и естетско васпитање.

РАЗЛИЧИТЕ ФУНКЦИЈЕ ПОРОДИЦЕ

Породица је полифункционална група која задовољава потребе својих чланова, властите и друштвене циљеве. Најзначајније функције породице које се срећу у педагошкој литератури јесу следеће:

1. *Репродуктивна функција породице.* Ово је стална функција породице и постојаће док год постоји породица као институција. У њој су обједињене две потребе супружника - сексуалне и репродуктивне. Сама реч породица изражава основну сврху - *пород.* „Истина је да се, у савременим условима, рађају деца и изван брака, да има младих жена које се опредељују за материнство а не и брак, али оне самим тим што доносе на свет један нови живот заснивају породицу, макар и дефицитарну.“ (Вилотијевић, 2002).

У последњих неколико година о репродуктивној функцији породице воде се веома озбиљне расправе. У неразвијеним земљама велики је наталитет (азијске и афричке земље), за разлику од њих, у развијеним земљама је веома мали. У Србији је толико мали наталитет да поједини демографи, користећи хиперболу, кажу да ће у другој половини XXI века сви Срби моћи да стану под једну шљиву. Посматрајући са друштвеног аспекта, последице овог пада су велике јер се друштво не подмлађује (не обезбеђује се проста репродукција друштва). „Друштво остаје без оптималне креативно-плодоносне енергије у свим подручјима рада и живота“. (Илић, 2010). Какав ће и колики бити наталитет зависи од многих фактора: друштвено-економских, материјалних и социокултурних, статуса породица, запослености и оптерећености жене, решеног стамбеног питања итд.

Поред репродуктивне, у савременом друштву наводи се *биолошко-сексуална функција* или *функција задовољења полног нагона* којој основни циљ нису деца, већ задовољавање најинтимнијих жеља супружника. Садржина односа у овој породици не своди се само на задовољење полног нагона, она је много пунија и садржајнија, љубав брачних другова представља подлогу њихове полне интимности.

2. *Васпитна функција породице.* Без обзира на чињеницу да данас постоји пораст броја установа и организација које се баве васпитањем и образовањем деце ван породице, њена функција ће и у будућности бити неизоставна и ненадокнадива, јер се у њој не врши само пуко преношење знања и искустава, већ и одвија процес зрења, одрастања и васпитање деце и младих. Широка је скала васпитних обавеза породице (родитеља) према

детету. У васпитање детета спада, у најранијем узрасту ихрана и нега, здравствена заштита, затим припрема за успешно укључивање у социјалну средину, постављање темеља за морално формирање личности, стварање хигијенских и радних навика, телесна активност и стицање нових сазнања. Тачније, *задатак породице је да успешно делује на телесни и психички развој детета*. Оваквим деловањем родитељи „испуњавају две врсте обавеза и према детету коме су дали живот и према друштву за које припремају активног грађанина.“ (Минић и Марковић, 2012)

На обликовање дететове личности највише утичу породични примери. „Ако родитељ и васпитач воле живот и људе и дете ће волети свет око себе, јер љубав рађа нову љубав. Дакле, родитељ и васпитач су модел детету сваког минута у сваком дану.“ (Вукомановић и сар., 1984). Утицаји породице на морални, физички, интелектуални, радни и естетски развој су од непроцењивог значаја.

Најснажнији и најдубљи печат за формирање личности утискује породица, јер она делује кад дете највише *утија*, односно када се на њега највише може утицати. Од посебног значаја је емоционални однос мајке од које дете учи у најранијем узрасту. Комплетна породична атмосфера у великој мери утиче на целокупан развој детета. Нпр., дете које живи у породици у којој се читају књиге, гледају сликовнице, читају бајке, басне – где се културно живи – формираће се у културног човека. „Како су одрасли чије причање дете слуша њему блиски, оно прихвата њихово тумачење шта је добро, а шта није, како је право, а како не би смело да се поступа. Тако оно почиње да развија лична мерила, али и да усваја и друштвена мерила у процењивању поступака људи.“ (Продановић, 2004).

Васпитну функцију најпотпуније остварују породице у којима владају хармонични односи, топла и пријатна атмосфера, несметана комуникација, складно васпитно деловање родитеља и др. Зато, она спада у ред најзначајнијих, ако их уопште можемо категоризовати по значају, посебно ако узмемо у обзир чињеницу да на млађим узрастима доминира васпитање, док на старијим узрастима већи значај има образовање као процес.

3. *Функција породице у организацији слободног времена или забавно-рекреативна функција*. Савремени услови живота подразумевају убрзани развој науке, технике, производње и осталих области човековог живота и рада, и они скраћују радно и повећавају слободно време. Тиме се објективно проширују могућности за провођење заједничког слободног времена родитеља, деце и осталих чланова породице, чиме се доприноси међусобном зближавању, побољшању породичних односа и комуникације. Ова функција остварује се преко заједничких активности попут: шетњи, излета, летовања, зимовања, екскурзија, позоришта, изложби, гледања емисија и сл.

Слободно време треба да се користити за физичке и психичке активности и заједничко живљење родитеља и деце. Овде се никако не мисли

само на учествовање у њиховој игри, одлазак у дечије позориште и сл. „Време provedено заједно даје могућност за још боље упознавање, разумевање неких понашања, узајамно зближавање, узајамно стицање поверења и усклађивање васпитних поступака.“ (Вукомановић и сар., 1984). Заједничко живљење подразумева и активно учествовање деце у активностима одраслих, у решавању неких битних животних проблема у породици, зависно од могућности деце (од њиховог узраста), упознавање са радним местом родитеља, заједничко одржавање хигијене у стану и сл. – тако се успоставља пристији однос, пун поверења.

Међутим, многи схватају слободно време као могућност за престанак сваке физичке и психичке активности, док га поједини користе као додатно време да би повећали зараду. И једни и други не остављају довољно простора за заједнички породични живот, јачање емоционалних веза између чланова. „Празно време у породици је нарочито опасно за децу и младе која су тада препуштена спољним утицајима - често негативним.“ (Вилотијевић, 2002).

4. *Економска функција породице*. Економска функција породице зависна је од развијености друштва у коме се налази. „Обезбеђивање друштвене гаранције економској стабилности постаје нужност, посебно у случајевима незапослености, пензије, социјалне заштите.“ (Илић, 2010). Паралелно са развојем и мењањем породице развијала се и мењала њена економска функција. Некада је сва имовина припадала породици као целини, а касније, настанком патријархалне породице она постаје својина породичног старешине, односно *главе породице*. Ова функција има две стране:

- *егзистенцијалну* (обезбеђивање средстава за издржавање породице), и
- *одржавање свакодневног породичног ритма и режима* (сви чланови, колико могу, остварују породичне текуће обавезе).

Егзистенцијална страна захтева чврсту повезаност чланова породице у којој сви треба да доприносе колико могу и умеју да би се обезбедило задовољавање основних потреба свих. Без такве повезаности нема ни емоционалне стабилности. Овде се води рачуна о потребама свих (посебно деце), не само одраслих. Често родитељи претерују испуњавајући сваку жељу детета и стварају повлашћене чланове. Дете веома рано упознаје реч *купити* која значи дати новац и добити робу. Предшколско дете још не разуме да је куповна моћ људи ограничена, да се ни жеље одраслих у погледу куповине не могу увек остварити. Отуда, зависно од узраста детета, треба му пре одласка из куће ставити до знања: куда идете, шта купујете, колико новца носите. На тај начин се унапред детету указује да не може да се купи оно што није планирано јер није понет новац за то, као и да се и родитељ често одриче куповине *свега што види* дајући тако пример како ствари могу да се разгледају, али не увек и купе, нарочито ако се ради о стварима које нису неопходне.

Друга страна породичне економске функције подразумева да сви чланови остварују свакодневне кућне обавезе: набавка намирница, чишћење

и одржавање кућне хигијене, пеглање, кување, сервирање, нега цвећа и сл. Важно је да се кућни посао праведно подели и да ни за једног члана не предствља велики терет. Зависно од узраста веома је важно да дете што раније осети обавезе према другима, поштује кућни ред. У томе му се не сме попуштати јер и оно треба да има обавезе. Ово се може класификовати као радно и морално васпитање у породици, што, уствари, и јесте. Дакле, у породици треба да постоји организација рада и сваки члан у тој организацији треба да има своје место и улогу.

Поред наведених, као засебне функције срећу се још и *заштитна функција* која као део васпитне подразумева: биолошку или природну заштиту (заштита од повређивања и других опасности), здравствену заштиту (исхрана, нега, лечење), социјално-моралну заштиту (социјализација, подршка), економску заштиту (издржавање деце, наслеђивање), правну заштиту (заступање); и *емотивна функција* која се односи на безрезервну љубав родитеља, прихваћеност и подршку коју треба пружити деци. Но, искуства показују да претерана љубав и пажња могу да имају негативне последице у одрастању деце, па сходно томе, треба ићи у смеру припремања младих за одговорно родитељство.

ПРОБЛЕМИ САВРЕМЕНЕ ПОРОДИЦЕ

Савремена породица је све више у кризи због друштвено-економске и политичке ситуације. Због тога и млади имају проблема у „развоју, учењу и понашању.“ (Будимир-Нинковић, 2006). Чак и позитивне развојне тенденције у друштву не мора увек да се одразе позитивно на динамику породице, јер извесни процеси који у друштвеном развоју могу да донесу значајне промене, могу на породицу да делују дезинтегративно и да стварају нестабилност. Бурне и интензивне савремене друштвене промене као резултат дају поремећеност и нестабилност породице што је и разумљиво јер је природа породичних односа таква да се они не могу преко ноћи мењати. Породица је нарочито угрожена у периоду друштвених криза јер се „свака друштвена несигурност – било економска или политичка – рефлектује на живот породице, изазивајући унутрашње сукобе услед пораста броја неуротичара који своје незадовољство испољавају најпре у породици.“ (Голубовић, 2007). Међутим, треба нагласити да то не значи да буквално све друштвене промене негативно утичу на развој односа у породици, напротив, оне су и пожељне због развијања нових породичних односа који превазилазе постојеће проблеме и негативности у њима.

Проблеми савремене породице односе се, пре свега на *сиромаштво, насиље у породици, породичну тескобу и покушај бекства, породица у демографском смислу (вртлогу)* и др. За људе се каже да живе у сиромаштву ако су њихова примања и ресурси у тој мери недовољни да их спречавају у томе да имају животни стандард који се сматра прихватљивим у друштву у

којем живе. Такви људи су често маргинализовани и искључени у учешћу у различитим активностима (економским, културним и друштвеним) које су норма за друге људе. Сиромаштво је присутно у локалним срединама, у појединим регионима, па и целим континентима. Данас у свету, према подацима (www.scribd.com, 10. 12. 2013) постоји „30 земаља, највише у Африци, којима стално прети глад због несташнице хране, а која је условљена сушом, слабо развијеном пољопривредом, верским, етничким, политичким и социјалним сукобима и ратовима.“

Сиромаштво настаје као последица транзиционих промена које су захватиле и нашу земљу. Ширење глобалне економије која врши концентрацију средстава и економске моћи у великим компанијама и развијеним земљама, разара постојеће економске структуре и шири тржиште за високопродуктивне производе. Овакве промене доводе до стварања угрожених категорија становништва у које спадају: пољопривредници, сељаци, радници у неперспективним и пропалим индустријама, незапослени, необразовани, пензионери, жене, деца, имигранти, избеглице од ратних сукоба и природних катастрофа. Сведоци смо таквих друштвених промена које негативно утичу на живот и рад савременог човека који се суочава са бројним тешкоћама везаним за задовољавање, пре свега, егзистенцијалних потреба а након тога и свих осталих. Илустрације ради, ратна разарања у нашој земљи, довела су до повећања броја избеглица, у стању потпуног сиромашта и без елементарних услова за живот. У таквим околностима, породична ситуација се драстично мења на горе па често долази до распадања породица у којима највећу штету имају деца а потом и остали њени чланови.

Економско стање сваке породице условљава све остале њене функције у савременом друштву. „Доступност образовању, учешће у друштвеном и културном животу заједнице, осјећај сигурности, стамбени услови и друго, поред простог задовољења основних потреба, неопходни су за достојанствен живот.“ (Министарство за породицу, омладину и спорт, 2008). Сиромаштво, делује двоструко негативно на породицу. Прво, породице нису у стању да буду сигурно и безбедно уточиште својих чланова, да задовоље њихове потребе и пружи гаранцију за њихове жеље и амбиције (квалитетно образовање, правилну социјализацију, спремност на компромис и сарадњу, толерантност, пријатељство) а често се и распадају због сиромаштва. Друго, не могу на време да се заснују нове породице и да обављају претпостављене и очекиване функције. Посебан проблем представља чињеница да су сиромашне породице обично бројне и налазе се у неразвијеним подручјима.

Социјално искључивање је шири термин од сиромаштва јер представља процес где се одређене групе стављају на маргине друштва и спутавају у потпуном учешћу због свог сиромаштва или недовољног образовања, животних вештина или као последица дискриминације. Социјално искључене особе имају потешкоће да у потпуности или делимично, испуне своје потенцијале како би обезбедиле довољну зараду и добили одређена добра и услуге значајне за живот.

Један од проблема са којим се сусреће савремена породица а који је сваким даном све присутнији, јесте проблем *насиља*. Породице су угрожене насиљем како унутар њих самих, тако и насиљем у непосредном окружењу. Насиље унутар породица карактеристично је за савремена друштва без обзира на њихову економску и укупну развијеност. Насилничко понашање се испољава од стране супружника међусобно, од стране родитеља према деци, као и од стране деце према родитељима. Висок степен насиља у породици има своје корене у фрустрацијама, страху, неизвесности и тешкоћама које поједини чланови доживљавају у друштву и то преносе на породицу. Узроци насиља у породици су врло различити: осећај тескобе у породици, сукоб око одрастања, породичних обавеза, одговор на различите забране, материјална ситуација, криминал, наркоманија и сл. И ова појава је израженија унутар земаља које су неразвијене и које су у транзицији, као и друштвима у којима доминира традиционални систем вредности.

Породична тескоба и осећај бекства је проблем који је у савременим условима живота све израженији. Породица је данас, нарочито у економски развијеним земљама, све мање привлачно место за живот и све мање пожељно уточиште за њене чланове. Недостатак слободе, усамљеност, мањак пажње, одуство подршке и др. претварају породицу у место борбе различитих жеља и амбиција уместо складних односа, љубави и подршке.

Промењена улога жене која све више има потребу за доказивањем, успехом и каријером доводи до тога да напушта породицу и живи сама или са дететом (децом), дајући предност каријери, желећи своју слободу и самосталност, трагајући за новим стилем живота. Све су чешћи и сукоби родитеља и деце око схватања права на индивидуалност и слободу, обавеза и улога које родитељи намећу својој деци. Деца зато постају фрустрирана, прибегавају насиљу међу вршњацима, беже у усамљеност, равнодушност, депресију. Незадовољни стањем у породици, млади често покушавају да нађу уточиште у другим групама које се намећу као алтернативне породице, а уствари су њена негација јер се ради, углавном о сектама. Поред секти у модерно време један од проблема који нарушава складне односе у породици јесте и све раширенија појава идола и ширење *идолатрије* (преданост обажавању идола). Због неиспуњености властитих амбиција и очекивања, млади се орјентишу на праћење и обожавање неке личности или групе из шоу бизниса, спорта или друге области. Посебан проблем је када се за идола изабери фрустриране и патолошке личности. Ово представља извор повећане тензије у породичним односима и узрок неразумевања између родитеља и деце.

Отуђеност породице је још један облик проблема из дате групе када су родитељи посвећени једном циљу (обично је то стицање богатства, лична афирмација, преданост пословним обавезама и сл.) и за свакодневна породична дружења и обавезе немају довољно времена и стрпљења. Отуђеност настаје као последица динамичног развоја друштва, брзог

животног темпа, потрошачког менталитета, трке за стицањем новца, потребама перманентног усавршавања и др.

Породица у демографском смислу (вртлогу) је такође, један од проблема савремене породице јер је бројност у њој данас нескладан. То се поклапа са неравномерним кретањем наталитета на глобалном нивоу. Породице са много деце су, обично сиромашне и „не испуњавају неопходне економске и социјалне функције да би се њихови чланови нормално развијали.“ (www.sijakovic.com, 11. 12. 2013.). Насупрот њих су породице са мало деце које подстичу страх од недовољне репродукције и потребне обнове становништва. Стандард и квалитет живота су основни услови и аргумент за величину и положај ових породица.

Специфичности у породици, тешкоће, неспоразуми, деца са посебним карактеристикама и сл. које породица успева да преброди сама, без помоћи са стране, не сматра се, од стране стручњака проблемима породичног васпитања. Проблеми који угрожавају дечији развој и одрастање су од значаја за проучавање и тражење оптималних решења. Према Илићу (2010) треба разликовати:

1. *проблеме васпитања у породици са поремећеним односима, и*
2. *проблеме васпитања у породици са поремећеном структуром.*

У породицама са поремећеним односима најчешћи проблеми који се срећу јесу: *алкохолизам* – емоционалну климу у алкохоличарској породици карактерише „стање необузданости, мржње, непријатељства, вербалног и тјелесног насиља између родитеља и дјеце.“ (Ћатић, 2006); *запуштеност деце и малолетничка деликвенција* у чијој основи је недостатак родитељске љубави; *болести зависности, породични стрес, деца са тешкоћама у развоју, поремећаји детињства, поремећаји младости, поремећаји мајчинства и поремећаји очинства*. Проблеми породичног васпитања поремећене структуре односе се на: *поремећаје брачних парова, разведене бракове са децом, поремећаје родитељских парова и дезинтеграцију породице*. Однос родитеља према деци у оваквим породицама се најчешће огледа у претераној строгости или попустљивости, осећају одбачености, недостатку љубави, разумевању и пажњи.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу изложеног у раду, може се закључити да је породица био-социјална заједница која је незаменљив фактор у развоју и васпитању деце раног узраста. Дете у породици живи са њеним позитивним и негативним странама, и она као таква представља место љубави али и место размене свакодневних искустава, која нису увек лепа и радосна.

Функције породице су се кроз историјску смену генерација мењале и прилагођавале друштвеним променама. У раду су обрађена основна обележја и значај: репродуктивне, биолошко-сексуалне, васпитне, функције породице у организацији слободног времена или забавно-рекреативне, економске,

заштитне и емотивне функције породице. Поред функција, истакнути су и проблеми савремене породице као што су: насиље, криминал, отуђеност, сиромаштво, глобализација савременог света, које у великој мери нарушавају складност породичног васпитања и утичу негативно на дечији развој.

Литература

- Будимир-Нинковић, Г. (2006), *Савремена породица и школа*, Учитељски факултет, Јагодина
- Будимир-Мишковић, Г. (2006), *Савремена породица и школа*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Ђорђевић, Б. (1985), *Савремена породица и њена савремена улога*, Београд.
- Ћатић, Р. (2006), Поремећај породичне психодинамике и кохезије. *Зборник радова Педагошког факултета у Зеници*.
- Голубовић, З. (1981), *Породица као људска заједница*, Загреб.
- Голубовић, З. (2007), Друштвене промене и развитак породице. *Породица-контрoверзе и изазови*, Филип Вишњић, Београд.
- Илић, М. (2010), *Породична педагогија*, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци/Наставнички факултет Универзитета „Џемал Биједић“ у Мостару.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005), *Школска и породична педагогија*. Филозофски факултет Косовска Митровица, Учитељски факултет Београд, „Братис“.
- Милић, А. (2001), *Социологија породице*, Чигоја, Београд.
- Министарство за породицу, омладину и спорт (2008), *Провођење истраживања и израда стратегије за развој породице у Републици Српској*, Бања Лука.
- Minić, V., Marković, E. (2012). Pomen in vloga družine kot okolja za razvoj otroka v zgodnjem otroštvu. *Iskanja*, številka 45-46: 85.
- Педагошки речник 2* (1967), Завод за педагошка истраживања. Београд.
- Поткоњак, Н., Шимлеша, П. (1989), *Педагошка енциклопедија 2*. Нови Сад.
- Продановић, Љ. (1979), *У чему, кад, како...сарађивати с' родитељима у школи*. Београд.
- Продановић, Љ. (2004), *Дете хоће а ви?*, Драсларпартнер, Београд.
- Santrock, W. J. (2004), *Child Development*, Mg Graw Hill, Boston.
- Смиљановић-Чолановић, В. (1987), *Дечја психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Вилотијевић, Н. (2000), *Породична педагогија*, Папирус, Београд.
- Вилотијевић, Н. (2002), *Породична педагогија*, Учитељски факултет/ Виша васпитачка школа, Београд/Вршац.
- Вукомановић, Н. и др. (1984), *Родитељи у дејем вртићу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- www.scribd.com, 10. 12. 2013.
- www.sijakovic.com, 11. 12. 2013.

FUNCTIONS AND PROBLEMS OF MODERN FAMILIES IN UPBRINGING OF CHILDREN OF AN EARLY AGE

Summary: A family is a micro social community of historically changeable form every child feels a need for as aims and tasks realized within it are firm foundations for their lives as a whole. As an irreplaceable milieu, family is a place where a child manifests its most intimate characteristics and where it finds love, warmth and peace. It is understood that within the family a child satisfies its everyday existential needs with their individual and social connotations in every day life. Family functions are of particular importance for the study of it as they change due to the historical circumstances, reproduction, education, right, organization of free time, economic dimension etc. are only some of the functions that will be presented in this paper in detail. In addition, problems of modern family in the upbringing of a child of an early age are issues discussed in our paper as we are witnesses of a seriously growing number of negative changes and deviations within it.

Key words: family, children, upbringing, functions, problems

ФУНКЦИИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Резюме: Семья является микросообществом, исторически флексибельным обликом, и каждый ребенок чувствует в ней необходимость. Цели и задачи, которые осуществляются внутри семьи, являются базовой основой всей его жизни. Семья составляет формальное окружение человека и является тем местом, где ребенок проявляет все свои особенности, которые часто носят глубоко личный, внутренний, интимный характер: любовь, тепло и мир. Она связана с удовлетворением детских ежедневных основных экзистенциальных потребностей, которые в повседневной жизни содержат индивидуальную и социальную коннотацию. Функции семьи представляют особый интерес для изучения, они меняются в зависимости от исторических обстоятельств и таким образом самодополняются, совершенствуются и гармонизируют с социальными изменениями. Репродукция, образование, правильная организация свободного времени, экономическая димензия - это лишь некоторые из функций, которые будут представлены более подробно в работе. Параллельно с функциями, проблемы современной семьи в воспитании детей раннего возраста представляют интерес для нашей работы, так как мы становимся свидетелями появления в рамках семьи ряда негативных изменений и нарушений.

Ключевые слова: семья, дети, воспитание, образование, функции, проблемы

Доц. др Петар Рајчевић⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВНОГ РАДА УЧИТЕЉА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

Апстракт: Из више разлога школе са комбинованим одељењима у прва четири разреда основне школе, које имају дугу традицију у Србији, постоје и данас. Пошто се у многим, претежно сеоским срединама смањује број становника па тиме, логично, и број ученика у школи, извесно је да ће потреба за организовањем наставе у комбинованим одељењима постојати и у будућности. За разлику од рада у одељењу са једним разредом, њих карактерише специфичан начин организације од чијег познавања односно недовољног познавања зависи укупан успех учитеља и будућа судбина ученика. У уџбеницима дидактике у претходном периоду овом проблему није посвећивана потребна пажња. Велики број учитеља током студирања није на адекватан начин оспособљаван за рад у комбинованим одељењима. О посебности истовременог рада са два или више разреда у заједничкој просторији били су присиљени да се детаљније упознају тек кад их реална практична потреба присили на то.

Кључне речи: комбиновано одељење, школа, учитељ, ученик, рад

УВОД

Наставни рад у комбинованом одељењу је сложен и тежи од рада учитеља само са једним разредом. То се односи не само на оперативну, верификативну и апликативну, него и на препаративну фазу наставног рада. Захтева више времена за припремне активности, више средстава, стрпљења, воље и знања. Учитељ у истом временском периоду мора да реализује више наставних програма зависно од броја комбинованих разреда. Располаже скраћеним временом за непосредну комуникацију са ученицима. Тежиште наставе нужно је пренети са поучавања на учење, што у извесном смислу представља предност. Такође, због малог броја ученика, веће су могућности за индивидуални приступ. Ученици су постављени у ситуацију да се свакодневно навикавају на самосталан рад. Градиво је могуће чешће

⁶ petar.rajcevic@pr.ac.rs

понављати. Распоред часова мора се правилно изградити водећи рачуна о најпродуктивнијем времену, данима у седмици и тежини наставних предмета током радног дана. У дужност учитеља убраја се и оспособљавање ученика правилним методама и техникама учења.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Неуједначеност у схватању термина којима се означава појам комбинованог одељења, и сродни појмови с тим у вези, присутна је у свакодневној комуникацији међу учитељима, на стручним скуповима, у стручној и дневној штампи. Овде се дефинишу појмови: настава, разред, одељење, комбиновано одељење.

Од свог настанка настава је била најорганизованији вид образовања и васпитања, пре свега, припадника младог нараштаја. Неопходан (минимални) услов за њену реализацију су ученик (ученици), учитељ и учевина (оно о чему се учи, наставни садржаји). Наравно, данас је незамислив успешан наставни рад без адекватне примене одређених, савремених наставних средстава. Учитељево поучавање и учениково учење две су стране јединственог наставног процеса. Иако представља само подручје остваривања васпитно-образовног рада у школи, такав рад се остварује и у бројним ваннаставним и ваншколским активностима ученика. Мисли се на друштвене и слободне активности ученика, производни и други друштвено-корисни рад ученика, јавну и културну делатност школе, друштвене организације које окупљају децу и омладину.

У нашем школском систему основни колектив с којим и за кога се организује наставни процес је разред. Разред означава годину, односно степен школовања. Разред представља ученике „приближно истог узраста и подједнаких претходних знања и умења који, под руководством наставника, реализују наставни план и наставне програме прописане за одређено годиште одређене школе“ (Баковљев, 1999: 88). Нас, у овом случају, занимају прва четири разреда основне школе. Као групу ученика истог хронолошког узраста разред је, као што је познато, први теоријски утемељио Ј. А. Коменски.

Одељење је део разреда којим је обухваћен одређени број ученика са којима је могуће остварити оптималне резултате у савладавању наставних садржаја одређеног разреда. Школско одељење је „релативно стална заједница ученика са којим васпитнообразовни рад остварује један наставник (учитељ) или наизменично одговарајући број наставника у истом простору“ (Илић, Николић, Јовановић, 2006: 231). Појам разреда означава годину или степен школовања а појам одељења укључује ознаку простора. Иако уједначено по узрасту свако одељење састављено је од ученика различитих индивидуалности. Сматра се да је најповољнији број ученика у одељењу основне школе 30-35. Уколико би се питали учитељи из праксе сигурно је да би се изјснили за мањи број од наведеног.

При диференцирању разреда у одељења води се рачуна о узрасној хомогености ученика, о приближној подударности по броју ученика, о образовној уједначености и о томе да диференцијација буде што природнија. Одељење представља заједницу која живи заједничким животом и има исти циљ за којим тежи и на коме ради. Заједнички рад пружа могућности и ствара повољну атмосферу за исказивање индивидуалности, за потврђивање свог идентитета и сигурности, за дружење, самореализацију, процену туђих и својих поступака што доприноси стицању социјалног искуства. Задовољење ових потреба могуће је само у одељењским колективима у којима влада повољна интерперсонална клима и где су међусобни односи засновани на сарадњи, другарству и разумевању.

Комбиновано одељење одређује се као одељење које је састављено од два или више разреда. Другим речима, комбиновано одељење је одељење које је састављено од ученика два, три или четири разреда са којима истовремено у једној просторији ради један учитељ. При томе се термин комбиновано одељење односи на млађе разреде основне школе.

Формирање комбинованих одељења у основним школама представља једно од оних питања од чијег правилног решења великим делом зависи организација рада а тим и успех у настави. Критеријум комбиновања дворазредних одељења може бити: 1. број ученика у појединим разредима и 2. добра организација наставе као критеријум.

У Србији је тренутно 15 ученика граница изнад које се у једној школи могу формирати два комбинована или вишеразредна одељења.

Једни сматрају да треба спајати ближе разреде (I и II, III и IV), друга група дидактичара сматра да треба спајати удаљеније разреде (I и III, II и IV). Први свој став образлажу сличношћу наставних програма и могућношћу да се организује заједнички рад за два разреда, бар повремено. Наставнику је тада лакше, а ученици старијег разреда понављају прошлгодишње градиво и приближавају га ученицима млађег разреда. Други сматрају да предлог њиховог комбиновања гарантује да ће се са сваким разредом посебно радити, да ће се сигурно реализовати сви наставни програми.

РАД УЧИТЕЉА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

Настава у комбинованом одељењу представља специфичан облик организације рада. Комплекснији од рада у одељењу хомогене структуре, рад у комбинованим одељењима претпоставља и одређена дидактичко-методичка решења у односу на адаптацију учioniчког простора, специфичности у распореду часова и наставног рада уопште, комуникацију наставника и ученика, функционално смењивање заједничког рада с наставником и самосталног рада ученика, комбинацију облика, средстава и метода рада и друго. Методске специфичности не подразумевају да постоје неке нарочите, посебне методе за рад у комбинованом одељењу, које би се по

својој суштини разликовале од метода рада с једним разредом. Ради се о примени постојећих, познатих наставних метода у специфичним условима рада. Те околности не дозвољавају увек велики избор метода рада или се дешава да чине једну методу прихватљивијом и педагошки оправданијом од других него што би то био случај у условима рада са једним разредом.

Неизбежно обележје специфичне организације рада у комбинованом одељењу представља комуникација наставника и ученика. Она је тако функционално распоређена да наставник симултано, директно радећи с једним контролише рад другог разреда. Такве релације у раду несумњиво захтевају и еластичнију организацију рада и динамичнију комуникацију са два или више разреда. Оваква ситуација захтева од учитеља „да буде добар стручњак не само у погледу организовања и извођења часа, већ да буде добар педагог и психолог, да би могао: прво, да правилно примени дидактичке принципе у раду са појединим разредима и наставу прилагоди моћима дечјег схватања, и друго, да правилно усмери прохтеве, жеље и хтења ученика свих разреда да би на тај начин обезбедио несметан, правилан и успешан рад у свом одељењу“ (Вуковић, 1953: 13). Парадоксално је да се најчешће на рад у оваквим одељењима упућују неискусни учитељи срећни да започну своју радну каријеру, иако би било логичније и друштвено корисније да то буду искусни, нешто старији учитељи.

Истовремени рад са два и више разреда захтева од учитеља да у току истог часа прелази градиво предвиђено наставним програмом са два или више разреда. То значи да у току сваког часа са сваким од својих разреда понаособ обрађује, утврђује или понавља градиво предвиђено планом рада, проверава напредовање или знање ученика, организује њихов самосталан рад у школи и одређује задатке за рад код куће. Учитељ треба да састави такав распоред часова који ће одговарати специфичним условима истовременог рада са два или више разреда. Неопходно је да састави детаљан план рада за сваки дан и сваки час посебно за поједине разреде. Он организује час тако да се рад у једном разреду благовремено и несметано смењује са радом у другом разреду и да једна фаза часа природно израста из друге. Принуђен је да унапред спреми за све разреде и за сваку фазу часа посебне задатке за самосталан рад и да припреми потребна наставна средства.

Анализом структуре наставног процеса у комбинованом одељењу уочава се да се у том одељењу истовремено одвија више часова. Сваки од њих има своје посебне циљеве, задатке и исходе, своје садржаје, своје посебне етапе. Сваки се одвија по својим законитостима, сваки има своју методiku и слично. Према томе, организација часа у комбинованом одељењу веома је сложен и деликатан задатак за сваког учитеља. Сложеност се увећава са порастом броја разреда у комбинованом одељењу.

Сложена структура наставног процеса у комбинованом одељењу, смењивање директне и индиректне наставе у више фаза часа, подразумева и

чешће трајање наставног часа дуже од 45 минута. Наставни час у трајању од 45 минута, прописан Законом о основној школи, није погодан за рад у комбинованом одељењу који захтева посебну организацију. Потребно је флексибилно се поставити у односу на дужину часа од 45 минута у границама од 40 до 55 минута и проверити потребу за коришћењем школског звона. Најбоље је решење задржати школско звоно као сигнал за почетак а искључити га као сигнал за завршетак часова.

Резултати досадашњих истраживања показују да се највећи део наставног времена утроши на индиректну наставу (самостални рад ученика) па је успешна организација самосталног рада ученика један од услова за постизање добрих резултата у настави комбинованих одељења. Индиректна настава по својој временској димензији треба да се изједначи са директном у одељењу комбинованом од два, а неколико пута превазилази временско трајање директне наставе у одељењу комбинованом од три, односно четири разреда. Индиректна настава не сме бити организована са циљем да се ученици само „запосле“ како не би сметали осталима. Она мора бити тако организована да активира ученике и усмери их да самостално долазе до нових сазнања и утврђују постојећа, како помоћу уџбеника, тако и из других адекватних извора знања.

Често се истиче правило да у комбинованом одељењу не би смело бити индиректне наставе без добро припремљеног и добро осмишљеног материјала за самосталан рад ученика. Употребом наставних листића избегава се формално ангажовање ученика у индиректној настави. Мисли се на преписивање, прецртавање, потцртавање, читање без циља и слично. Уместо тога обезбеђује се економичније трошење времена и индивидуализација наставе. Услов је да наставни листићи испуњавају одређене захтеве, односно да имају: 1. информативну димензију, поруку у којој су дати садржаји који ученика обавештавају о нечем што треба да уради (шта?), 2. инструктивну димензију, у којој је указано на начин решавања задатка (како?), 3. мотивациону димензију, која ученика мотивише на рад (зашто?). Уколико испуњавају ове димензије они се приближавају програмираним и полупрограмираним материјалима. Више није могуће у школи „научити за цео живот“. Уместо тога актуелна је изрека „научити учити“.

Резултати савремених истраживања говоре да мање способним (слабијим) ученицима одговара поучавање које:

- је добро и јасно организовано (структурирано),
- веће целине разбија у мање, поједностављене јединице,
- је подешено тако да учитељ или материјал непрестано контролишу и воде активност ученика,
- самостално учење примењује само за вежбу и надопуњавање.

Супротно томе утврђено је да способнији ученици успевају боље у мање структурираној и мање контролисаној ситуацији учења, с више самосталног рада.

У раду са ученицима у комбинованом одељењу могуће је користити све облике рада у зависности од броја ученика по разредима и врсте наставе. Мисли се на индивидуални облик рада, рад у паровима, групни облик рада и фронтални или колективни облик наставног рада.

Могу се организовати разноврсне слободне активности. Поред културно-уметничких активности организују се радне и производне активности, техничке активности и спортске активности.

Радне и производне активности имају непроцењив васпитни значај. Школе које не навикавају и не оспособљавају ученике за рад продубљују уместо да смањују јаз између физичког и интелектуалног рада. У пољопривредним крајевима и тамо где има услова (погодне пољопривредне површине) деца могу да узгајају поврће, воће и ситну стоку у сарадњи са радним организацијама које се баве пољопривредном производњом. За рад са децом треба бирати радне активности које не трају дуго. Скоро у свим школама могу се организовати сакупљачки радови. То може да буде скупљање лековитог биља, различитих шумских плодова, секундарних сировина за индустрију. Пожељно је да ученици учествују у свим фазама рада: у припреми за рад, извођењу рада и анализи резултата рада.

Техничке активности развијају смисао за технику. Тиме се доприноси подизању техничке културе у средини у којој се школа налази. Потребно је обезбедити најнужнију литературу, одговарајући радни простор и адекватан алат и материјал. Секције могу бити. Макетарска, моделарска, бициклистичка, саобраћајна и друге. Свака секција доноси према узрасту чланова прилагођен програм. Осим практичног програм садржи и образовни део (проучавање литературе, посете) и манифестацијски део (мала такмичења, изложбе).

Спортске активности развијају смисао и љубав према спорту, здравом начину живота. Спортска група може пратити поједина важнија спортска дешавања код нас и у свету а могу се организовати и различита такмичења и спортски сусрети са ученицима других школа.

Културно-уметничке активности веома су заступљене у комбинованим одељењима. То су хорска секција, инструментални састави, фолклорна секција, луткарска, новинарска, ликовна, драмска, литерарна и друге.

Основни проблем малих сеоских школа је што имају мали број наставника (најчешће два, а често један). Сваки наставник обично води једну активност па ученици имају сужену могућност избора. Ако се слободне активности организују тако да сваки наставник у секцији коју води укључује само ученике свог одељења, онда могућност избора и не постоји. Зато, у малим сеоским школама у којима ради више учитеља треба сваки да води

другу слободну активност пазећи да буду заступљени различити облици активности а да у свакој активности буду укључени ученици из различитих разреда и одељења.

Посебно место са ученицима комбинованог одељења припада ванразредном и ваншколском раду. Због преоптерећености наставним радом са два или више различитих разреда учитељ није у могућности да са ученицима чешће на самом часу обави све задатке. Не остане му времена да поразговара о текућим питањима која ученике интересује. Није у могућности да прочита потребну допунску литературу. Не може да посвети нарочиту пажњу слабијим ученицима и да са њима ради дуже, нити је у прилици да припреми са ученицима програм за разне школске свечаности. Неподељене школе и школе са комбинованим одељењима најчешће се налазе по мањим селима и засеоцима где ученици немају могућности да виде и сазнају многе ствари. Зато учитељ кроз разне облике ванразредног и ваншколског рада треба да им омогући да бар донекле ту празнину попуне причом, сликом, читањем, излетом, екскурзијом, приредбом.

Ванразредни и ваншколски рад, силом прилика, у знатној мери представља допуну рада у разреду. Од његовог правилног припремања и реализовања делом зависи утврђивање и проширивање знања стечених у разреду. Овакав рад треба да унесе и што више забаве, разоноде и веселја у деčји живот.

Ванразредни и ваншколски рад има и велики васпитни значај. Доприноси формирању низа културних навика, као што су навика дисциплинованости, дружељубља, доприноси развијању љубави према своме крају, својој земљи и прошлости свога народа. Ученици се оспособљавају да врше извесна истраживања, сакупљају материјале ради проучавања историје свог краја, да израђују историјске, географске и друге карте, да уређују албуме, израђују макете, сакупљају материјале за изложбе, доносе предмете за музејске збирке.

Познато је да је рад у комбинованом одељењу много тежи од рада у одељењу састављеном од ученика једног разреда. Учитељ остварује истовремено два или више наставних програма. Скраћено му је време за непосредну комуникацију са ученицима. Метода разговора је тешко применљива што се лоше одражава на говорну културу ученика. Организација рада је веома сложена. У новијим изворима, који се баве овом проблематиком, истиче се да поред бројних тешкоћа условљених специфичностима рада у комбинованим одељењима, овај рад има и неке предности. Међу њих убраја се мањи број ученика. На тај начин пружа се више могућност и за индивидуални приступ, за уважавање индивидуалних особености сваког појединца, за напредак према унутрашњим потенцијалима. Ученици се навикавају на самосталан рад и на тај начин припремају за самообразовање. Чешће се понавља наставно градиво и систематизују

тематске целине. Рад мањег броја ученика лакше је контролисати. Тежиште наставе није на поучавању, често преопширном, заснованом на доминацији усменог излагања. Уместо тога „наставник није само преносилац знања, него, првенствено организатор и сарадник“ (Вилотијевић, 1999: 315). У демократском друштву то је пожељно и прихватљиво.

Добро је да ученици више времена проводе самостално учећи. Пожељно је да сами планирају свој рад, читају и проучавају текстове, извршавају постављене задатке, решавају проблеме, одговарају на постављена питања, праве тезе. Треба им, такође, омогућити да илуструју поједине делове садржаја, постављају претпоставке, проверавају их, изводе огледе, самостално посматрају, врше анализу, синтезу, доносе закључке. Упућивање да самостално користе разноврсне изворе знања доприноси успешном оспособљавању за ваљано самообразовање. „У оваквој настави треба да преовладава рационално и економично учење са нагласком на развоју мишљења, посебно стваралачког, а мање поучавање од стране наставника и потенцирање памћења оног што је наставник саопштио и његова верна репродукција, понекад и без довољног разумевања“ (Јукић и Гајић, 2006: 12). У времену честих промена и брзом застаревању знања то је веома важно сазнање које мора да се препозна у пракси.

Ученици су чешће оријентисани једни на друге. Чешће међусобно комуницирају, полемишу. Један другом постављају задатке, проверавају решења и слично. Чешћим самосталним радом на било ком тексту, ученици брже и лакше савладавају читање са разумевањем, анализу текста, уочавање битног и његово разликовање од небитног, схватање фабуле и других обавештења, лично доживљавање уметничког текста и друго. Ученици се тако науче да успешније решавају задатке према писаним упутствима. У комбинованим одељењима ученици се веома рано оспособљавају у руковању појединим наставним медијима. У прилици су да чешће користе веома разноврсне изворе знања: уџбенике, приручнике, наставне листиће, радне листове, видео и аудио записе, полупрограмиране и програмиране материјале, природни и друштвени живот, а тамо где постоје услови и лабораторијски рад, експерименте и огледе, компјутерске образовне софтвере, којих је све више. Настава у комбинованим одељењима омогућује ученицима да, добрим вођењем, лакше овладају техникама рационалног и успешног учења.

Организација рада је најсложеније питање наставе у комбинованом одељењу. Она подразумева две компоненте: 1. спољну и 2. унутрашњу. Под спољном организацијом мисли се на простор, опрему, наставна средства, наставни план и програм, законске прописе, школски календар, број ученика у одељењу, уџбенике. У овај део организације сврстава се све оно што не зависи од учитеља. Унутрашња организација наставе у комбинованом одељењу подразумева спој метода, поступака и наставних система који чине дидактичко-методичку апаратуру за оптимално извођење васпитно-

образовног процеса у тим специфичним условима рада. Ова организација непосредно је зависна од учитељеве опште и дидактичко-методичке културе, приступа раду, залагања, стручног усавршавања. Најбољи резултати се постижу ако је добра и спољашња и унутрашња организација.

Учитељу се поставља низ конкретних захтева у погледу избора наставних метода, објеката и средстава, као и развојних циљева за ученике. Најчешће помињани захтеви су:

- један наставни час – само једна обрада нове наставне јединице;
- ни један наставни час без унапред припремљених наставних листића за самостални рад;
- систематско смењивање директне и индиректне наставе и синхронизовање тих форми рада;
- обавезна фаза контроле и исправке ученичких самосталних радова, и
- што млађи разред, то дуже трајање директне наставе.

Од 1950/51. школске године у комбинованим одељењима у Србији укинут је посебан, скраћени наставни план и програм (први пут уведен 1948/49. године) и од тада настава се изводи по јединственом наставном плану и програму. Постоје схватања да би ову идеју било пожељно поново оживети и то из следећих разлога:

- комбинована одељења су заступљена у малим сеоским срединама, деца у школу долазе са знатно сиромашнијим сазнањима, оскуднијим речником, неадекватним манирима и понашањем што је последица знатно лошије образовне структуре родитеља и околине;
- у сеоским срединама нема организованих предшколских установа, школа тако постаје место прве социјализације у групи вршњака;
- сеоска деца су хендикепирана и због недостатка различитих културних садржаја који су њима недоступни (нпр. позориште, биоскоп, ...);
- истраживања показују да у овим одељењима најчешће раде учитељи почетници без икаквог или са малим радним искуством;
- услови за рад, квалитет и опремљеност простора су углавном на незавидном нивоу, а ако томе додамо чињеницу да наставних средстава готово и да нема, квалитет наставног процеса не може да буде задовољавајући.

Највећим недостатком наставног плана и програма сматра се то што у њима нема ни речи о организацији образовно-васпитног рада у комбинованим одељењима. Покушај рационализације је делимично учињен реформом у школској 2003/2004. години када се за разлику од класичног програма дефинисања садржаја, акценат ставља на циљеве и исходе. То је могло да се сматра савременијим и са становишта рада у комбинованом одељењу рационалнијим решењем. Међутим, овакав приступ напуштен је већ у наредној школској години. У замеркма усмереним на наставни план и

програм истиче се и то да нису искоришћене могућности за интеграцију појединих наставних предмета. Учитељима се посебно не свиђа и то што је фиксиран број часова поједине наставне теме и наставних јединица што не одговара условима рада у комбинованом одељењу.

Једна од могућности рационализације рада у комбинованом одељењу је планирање засновано на вертикалној интеграцији циљева, задатака наставе, садржаја у оквиру истог наставног предмета у различитим разредима. У прилог вертикалној интеграцији иду следећи елементи:

- „Програми већине предмета конципирани су по принципу концентричних кругова;
- Интелигентнији ученици млађих разреда брже напредују, а ученици старијих разреда своја предзнања допуњују и користе у новим ситуацијама;
- Повећава се ангажовање учитеља у директном раду са ученицима;
- Уштеда у времену је већа;
- Омогућава рационалнију примену наставних средстава“ (Шпијуновић, 2003: 87). Са овим су сагласни и остали аутори.

Рационализација рада у комбинованом одељењу може да се оствари и преко хоризонталне интеграције. Хоризонтална интеграција омогућава повезивање различитих предмета односно области на границама на којима се додирују и тиме ублажава последице строго предметне наставе. Она омогућава ученицима да лакше схвате унутрашње узајамне везе, припадност и јединство конкретних садржаја осветљавајући их са различитих страна. Тиме се, према мишљењу Шпијуновића (2003: 105) превазилазе изолована и неповезана знања и формира целовита свест ученика.

Садржај учитељевог припремања за час чини, пре свега, проучавање градива које ће предавати. Од учитеља се очекује да добро влада предметом који предаје и методиком датог предмета. Основу учитељева припремања за рад у разреду чини рад на стручном усавршавању. Да би овај захтев могао да испуни сваки учитељ, а такође онај који истовремено ради са два или више разреда, треба настојати: 1. да се библиотеке свих основних школа, а у првом реду неподељених и школа са комбинованим одељењима, на почетку школске године снабдеју наставним планом и програмом и уџбеницима за све разреде и за све предмете; 2. да се снабдеју савременом педагошком литературом, а у првом реду из области дидактике и методике и 3. да се претплате на периодичну педагошку литературу (часописе).

Планирање треба да започне од основних облика планирања: распореда часова, плана наставног градива по месецима, планирање рада по недељама и дневног плана рада. Дневно припремање наставника започиње утврђивањем предмета и наставних јединица које има тог дана према распореду часова и недељном плану. Утврђује да ли има обраду новог градива, вежбање, понављање или проверавање. Проучава наставне садржаје – особито нове.

Израда дневног плана рада представља основу у припремању учитеља за рад у разреду. То му даје сигурност у раду и представља основу за усавршавање.

У комбинованим одељењима са два разреда учитељ може директно (фронтално) да ради највише пола од укупног наставног времена. У осталим комбинацијама, са више разреда, то време је још краће. Остало наставно време односи се на самосталне активности ученика. Без њих не може да се очекује успех у васпитно-образовном раду. Директан рад са ученицима подразумева да се учитељ обраћа ученицима и они њему на свим типовима часова. Учитељ прати ток њиховог самосталног рада, процењује га, коригује, даје допунска објашњења свима заједно или појединцима. Узме ли се у обзир значај директног рада са ученицима, он би требало да буде дужи са млађим ученицима. У наредним разредима може да се скраћује. Једна од мера продужавања директног рада у комбинованим одељењима јесте „да се на сваком часу одређени део активности организује за све ученике истовремено“ (Продановић, 2002: 121). И то унапред учитељ мора да предвиди. То могу да буду ситуације започињања и завршетка радног дана, разговор после заједничке активности, давање упутстава за даљи рад, договор пред заједнички догађај, увежбавање програма за наступ... На овај начин рационалније се користи време директног рада учитеља са ученицима свих разреда на часу, ученик се поставља у ситуацију да буде извор нових знања. Да би рад у комбинованом одељењу био успешнији старији ученици могу да послуже као учитељеви помагачи у раду са млађима. Већа је могућност јачања ученичке заједнице. Они брже стичу позитивне личне и друштвене особине важне за међусобно разумевање, поштовање, помагање, толеранцију. Директан рад са ученицима свих разреда у комбинованом одељењу зависи, пре свега, од планирања рада и садржаја рада.

У ситуацијама самосталног рада ученика потребно је ограничити непотребно кретање ученика у току наставе. Гласност говора у групи са којом учитељ директно ради подешава се тако да ученици у њему могу да учествују, али да тиме не ометају оне који, за то време, самостално раде. Наставна средства размештају се тако да буду доступна ученицима. Они, према потреби, могу да им приђу и користе их без узнемиравања других ученика у учионици. Директан рад учитеља са ученицима једног разреда у одељењу не искључује његову обавезу да прати самосталан рад ученика другог или осталих разреда.

С обзиром да је самостални рад једних ученика услов да учитељ може директно да ради са другим ученицима, а рад у комбинованом одељењу почиње од првог часа у школској години, то обавезује учитеља да оспособљава ученика за самосталан рад. Оспособљавању ученика за самосталан рад посвећује се пажња од првог школског дана и часа у првом разреду. Основни услов за несметани директан рад учитеља са ученицима

једног разреда на часу је обезбеђивање задатака на којима ће ученици осталих разреда самостално да раде.

У индиректном васпитно-образовном раду, који чини већи део наставног времена у комбинованом одељењу, присутна је искључиво самостална активност ученика на преузетом задатку. До изражаја могу да дођу разноврсне сензорне (перцептивне), практичне, активности изражавања и мисаоне (интелектуалне) активности ученика. Сензорних активности је релативно мало. То може да се поправи уколико се ученицима припреме писана упутства за рад. У ту врсту активности могуће је уврстити посматрање природних предмета, биљака, животиња, модела. Могућности за извршавање практичних активности има нешто више. Ученици имају радне свеске у којим су дати различити задаци за који захтевају, изрезивање, савијање, сечење, лепљење, састављање. У ову врсту активности убраја се и рад са словарицом. У активностима изражавања преовладавају различити облици писменог изражавања. Мисли се на причање, препричавање, описивање, писање писама. Често се користи и цртање. Могу да се цртају предмети, људи, могу да се илуструју приче, приказују догађаји, геометријске фигуре. У обзир долази и обликовање у простору. Мисаоне активности као најзначајнији облик активности у индиректној настави мора да доминирају. За покретање мисаоних активности незаменљиви су задаци у уџбеницима, наставним листићима, радним свескама. Ту постоје разноврсне могућности при раду на тексту и при служењу текстом. Може да се задаје читање с одређеним задатком, самосталан рад на тексту у уџбенику. Посебно је прихватљив и пожељан рад на научно-популарним и инструктивним текстовима које ученици треба сами да читају. Пожељно је навикавати и оспособљавати ученике да користе и друге текстуалне изворе као што су енциклопедије, лексикони. Велике су и још неискоришћене могућности примене програмираних и полупрограмираних текстова и наставе која захтева интензиван мисаони рад ученика. Једна од основних навика којом треба да овлада сваки ученик јесте навика на самосталан рад. Она се, као и остале навике, формира у процесу вежбања и понављања. Ученици треба да осете потребу и интересовање за изграђивање одређене навике, да уоче њен значај и за себе лично. У том случају они ће и сами да настоје како би њом што пре овладали. Учитељ треба приликом давања задатака за самостални рад да побуди код ученика интересовање и да настоји да они до краја заврше постављени задатак. Ученицима који заостају у решавању задатака учитељ даје лакше задатке. Онима који показују нарочито интересовање за одређену тему, даје сложеније, допунске задатке.

Задаци за самосталан рад могу да се дају усмено и писмено. Усмено се даје задатак првенствено старијем разреду. Усмено треба да се даје задатак онда када је кратак. На почетку часа дају се задаци којима треба да се запосле ученици од првог минута. При томе, није важно хоће ли се тим

задацима да допринесе утврђивању пређеног или ће се ученици уводити у ново градиво. У току часа, на појединим етапама, дају се задаци који су у вези са градивом које се управо обрађује, како би радили на њиховом решавању док учитељ ради са другим разредом. Пред крај часа, у последњој етапи рада дају се најчешће задаци за самосталан рад ученика код куће.

Ученик неће моћи успешно да реши постављени задатак ако нема одговарајући прибор. Учитељ свакодневно води бригу да ни један ђак не дође у школу а да не донесе све што му је потребно за несметан рад на часу.

Самостални рад ученика има само онда смисла ако се свакодневно проверава. Контролу самосталног рада ученика врши углавном учитељ али могу да је врше и сами ученици. „Ако учитељ пажљиво прегледа сваки задатак, искоришћује га на часовима, оцењује – и ученици ће бити тачни и уносиће у израду задатака максимум воље и знања“ (Вуковић, 1953: 135). Контролу могу да врше и ученици старијих разреда или најбољи ученици истог разреда.

Допринос формирању одређених навика код ученика даје и израда домаћих задатака ученика. Домаћи задаци ученика у неподељеној школи и комбинованом одељењу треба да допринесу не само понављању и утврђивању пређеног наставног градива, већ и увођењу па чак и обради новог градива. Домаће задатке треба задавати пре завршетка часа. Тако је учитељ у могућности да ученицима пружи детаљна објашњења и упути их у правилан ток самосталног рада.

Један оз значајних фактора који утичу на залагање ученика у раду и решавању задатака представља оцењивање њиховог рада. Објективна и образложена оцена самосталног рада ученика постаје значајан чинилац који утиче на веће залагање и подстицај за нова напрезања, па тако и за развијање навике за самосталан рад.

И у комбинованом одељењу учитељ мора да води бригу о индивидуализацији наставе. У комбинованим одељењима учитељ нема само у истој просторији (учионици) неколико група ученика расподељених по разредима, него знатно више група, јер се ученици у истим разредима веома много међусобно разликују. На сваком наставном часу сви ученици треба да буду максимално интелектуално ангажовани, па и у комбинованим одељењима, без обзира на сву сложеност овакве наставе. Индивидуализација васпитног рада претпоставља добро познавање ученика, његових могућности и услова у којима живи. Врло је важан и контакт са породицом и утицај учитеља на породицу. На успешније ученике обично боље делује критика, мањи прекор или указивање на недостатке у њиховом раду. На ученике мањих могућности боље делује похвала. Да би њих понекад могао, с разлогом да похвалити, потребно је да настава буде индивидуализована. Зато учитељ поставља задатке које уз одређени напор ученик може да реши. Тако му омогућава да кроз постигнути успех стекне поверење у властите снаге.

ЗАКЉУЧАК

Још и данас у основним школама у Србији постоји релативно велики број комбинованих одељења. Процењује се да ће она и у будућности бити не само значајна већ и трајна карактеристика школске мреже. Специфичност васпитно-образовног рада у комбинованим одељењима представља реалност условљену остваривањем права на образовање одређених категорија становништва, демографским, економским, политичким, социјално-културним, педагошким и другим разлозима. Такве школе имају дугу традицију и извесну будућност у срединама са малим бројем ученика.

За наставни рад у комбинованим одељењима може се рећи да је сложен и тежак. У ситуацији скраћеног времена за непосредну комуникацију са ученицима, учитељ мукотрпно, истовремено остварује више наставних програма. Рад у оваквом одељењу има и неке предности. Због малог броја ученика пружају се веће могућности за индивидуални приступ сваком од њих. Ученици се систематски навикавају на самосталан рад. Чешће се понавља градиво. Тежиште наставе није на поучавању него на учењу.

И теоретичари и практичари сматрају да би рад у комбинованим одељењима био успешнији уколико би се остваривао по посебном наставном плану и програму, а не по јединственом који важи за све основне школе у републици. Као недостатак наводи се и то што је у наставном програму фиксиран број часова за сваку наставну јединицу. Све су чешћи захтеви да се учитељима који раде у комбинованим одељењима остави више слободе да коригују план и програм према конкретним условима рада.

Најбољи резултати у комбинованом одељењу се могу постићи ако се рад организује у смени и по, али се то готово и не практикује пошто се учитељима не обезбеђује накнада за повећано радно време. Успех битно зависи и од тога како је урађен распоред часова, које су наставне области предвиђене за прве и последње часове, а које за средишње, који су предмети распоређени за понедељак и петак, а који за средину седмице. Најтежи предмети се распоређују у најпродуктивније време.

У припремању за наставу нарочиту пажњу ваља посветити осмишљавању самосталног рада ученика пошто чини највећи део наставног процеса у комбинованом одељењу. Било би добро кад би у оваквим срединама радили најiskusнији и најбољи учитељи, што у пракси није случај.

Литература

Bakovljević, Milan (1999): *Rečnik didaktike*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, Младен (1999): *Дидактика 3 организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет Београд.

- Вуковић, Раде (1953): *Рад у неподељеној школи и комбинованом одељењу*. Београд: Педагошко друштво Народне Републике Србије.
- Јукић, С., Гајић, О. (2006): *Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave u kombinovanim odeljenjima*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Продановић, Љ. (2002): *Директан рад учитеља са ученицима у комбинованом одељењу*. Београд: Едука и Савез педагошких друштава Југославије.
- Трнавац, Н. (1992): *Мале сеоске школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета Београд.
- Шпијуновић, Крстивоје (2003): *Рационализација рада у комбинованом одељењу*. Ужице: Учитељски факултет Ужице.

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF TEACHING IN COMBINED GRADES

Summary: For more than one reason schools in Serbia with combined grades in the first four years of primary schools have had a long tradition of existence in Serbia, which is the case even today. As in many rural areas a number of residents is reduced, it is only logical that it is the same for a number of pupils in schools, therefore it is certain that the need for organizing teaching in combined grades will be present in future, too. Being different from the work with one grade only, this work in combined grades is characterized by a specific way of organization and success of the teachers and their pupils depends on the teacher's familiarity with it. Full attention to this problem was not properly paid in the didactic textbooks in the previous periods. A large number of teachers had not been trained adequately during their studies to deal with this type of teaching. They get acquainted with this type of teaching where the two or more grades share the same classroom only when they find themselves in such situations.

Key words: combined grades, school, teacher, pupils, teaching

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: По ряду причин малокомплектная начальная общеобразовательная школа с небольшим контингентом учащихся имеет давнюю традицию в Сербии существует и в наше время. Наличие таких школ в системе образования считается обязательным, поскольку они являются важным социальным фактором. В преимущественно сельской местности происходит постепенное сокращение населения, и поэтому уменьшается количество учеников в школах. Становится ясным, что существует потребность в реорганизации обучения в малокомплектных школах. Без сомнения она отличается от организации учебного процесса в обычном классе. От знания/незнания системы обучения в малокомплектной школе зависит обийей успех учителей и дальнейшая судьба учеников. Ранее учебники по дидактике этой проблеме не уделяли достаточно внимания. Большое количество будущих учителей во время учебы не были надлежащим образом подготовлены для работы в малокомплектном классе. Об особенностях одновременной работы с двумя или более классами, находящимися в одной комнате, были вынуждены познакомиться, когда для этого возникала реальная практическая потребность.

Ключевые слова: малокомплектный класс, школа, учитель, ученик.

Проф. др Радомир Арсић⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

КОРИШЋЕЊЕ ИНДИВИДУАЛНОГ ОБЛИКА РАДА У ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА⁸

Апстракт: Читава историја васпитања и образовања глуве деце представљала је вечну борбу за проналажење најоригиналнијих облика преношења знања са старијих на млађе генерације.

Стицање нових знања, умења, навика и вештина глува деца остварују у институционалним условима примереним њиховим потребама. Већина постављених васпитно-образовних задатака може се у потпуности остварити правилним организовањем наставе. Из тога произилази да ефикасност наставе, односно стицање нових знања, навика и вештина од стране глуве деце зависи од многих фактора и од адекватно изабраних облика наставног рада.

У школама за децу оштећеног слуха се, поред фронталног облика наставе, који се најчешће и користи, користе још и групни облик рада и индивидуални облик рада, а у последње време и индивидуализована настава.

Кључне речи: *глува деца, васпитање, образовање, наставни облици*

Индивидуални облик рада представља такав организациони облик у коме сваки ученик ради самостално неки задатак, било да је исти за све ученике, било да је различит за сваког ученика, без размене информација са својим друговима. „Учење је процес који тече индивидуално у психичком животу сваког ученика“ (Јањушевић, 1965: 238), тако да се у настави поред рада са целим разредом – одељењем и рада по групама примењује и индивидуални облик наставног рада.

Применом индивидуалног облика рада пружа се могућност ученицима да се ослањају на саме себе, да савладају тешкоће сопственим напором и напредују својим ритмом рада и припремају се за самообразовање.

⁷ radomir.arsic@pr.ac.rs

⁸ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта ОИ 179055 „Утицај кохлеарне имплантације на едукацији глувих и наглувих особа“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Применом овог дидактичког облика ученици се припремају и за самосталне активности у друштву и за стицање самопоуздања и поверење у саме себе.

Индивидуални облик рада, за разлику од фронталног, који се обавља претежно усменим изражавањем, захтева много више писања, писменог изражавања, рад на тексту, графичке радове или пак, неки конструкциони рад. Зато се најчешће примењује у практичним радовима, затим када треба извршити разраду или проширити, односно продубити знање, било на самом часу или на неком другом месту. Индивидуални облик рада често се реализује кроз израду домаћих задатака, а како многи дидактичари наводе овај облик рада се може примењивати на свим етапама наставног процеса, почевши од увођења у час до проверавања. Када се индивидуални рад изводи на часу, стиче се утисак да је у питању рад са целим разредом, односно фронтални облик рада, с обзиром да су сви ученици заузети и сви истовремено раде на постављеном задатку. Али ипак сваки ученик ради самостално и према својим могућностима и способностима покушава да реши постављени задатак. Ученици најчешће индивидуално раде приликом решавања математичких задатака, цртања на часовима ликовног васпитања, код анализе задатог текста, или приликом рада на техничкој обради материјала, конструисању, моделирању и слично. Провера стечених знања применом индивидуалног облика рада врши се тако да се ученицима задаје било писмена или практична вежба кроз коју се оцењује да ли су ученици усвојили одређена знања и да ли умеју да их примене у свакодневном животу (што и јесте циљ учења). Ученицима у вишим разредима могу да се задају радови на којима ће самостално да раде и самостално да стичу знања. Наставник најчешће одреди временски период за који треба да савладају постављени проблем. Таква врста рада остварује се кроз израду семинарских радова из појединих наставних области. Њихова израда поверава се старијим ученицима. Претпоставља се да су они стекли довољан степен самосталности и умећа да самостално да стичу потребна знања из задате области.

У условима нашег школства, индивидуални облик рада примењује се у оквиру извођења наставе по разредно-часовном систему, у комбинацији са фронталним и групним обликом наставног рада. Зато је могуће видети како се на истом часу смењују, на пример, фронтални и индивидуални облик рада, што је и најчешћа комбинација. Некада се час започињао радом са целим одељењем – разредом да би се дало неко објашњење, или извело неко правило или демонстрирала нека радња, па се, затим, ученицима задају задаци да их самостално решавају како би наставник проверио колико су савладали предвиђени садржај и да ли сами умеју да примењују стечена знања. Након завршетка самосталног ученичког рада, рад се поново враћа у фронтални облик, односно наставља се са целим одељењем да би се извршило оцењивање радова и исправили грешке које су заједничке за већи број задатака. Овакав начин рада најчешће се примењује у настави

математике, језика, физике, техничког образовања и сл. У комбинованим одељењима индивидуални облик рада се најрадије обавља у виду „тихог занимања“ (Јањушевић, 1969, Поткоњак, 1981).

Дугогодишња школска пракса је потврдила да је примена индивидуалног облика рада неопходна у свакој врсти наставе, јер да би била ефикасна захтева „индивидуални напор, учење и сарадњу ученика. Ученик мора и сам да учи да би настава могла да буде успешна, а то не може заменити никакав заједнички рад ма колико он био успешан“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 334). Зато је основна карактеристика индивидуалног облика наставног рада изражена у томе „што се он искључиво односи на ученика – појединца и што у њему ученик сам, уз разумљиву и сталну помоћ и подршку наставника и чланова своје радне заједнице, школе, породице и друштвене средине – организује поље својих делатности, самостално проналази најбоља решења, остварује без директне туђе помоћи своје радне задатке и обезбеђује самоконтролу целокупног самосталног рада“ (Продановић, Ничковић, 1974: 85).

Увођење у индивидуални облик наставног рада треба да буде у погледу организације систематично, постепено у погледу сложености рада, перманентно у погледу њиховог континуитета, у свим ситуацијама и на свим степенима наставе.

Примена индивидуалног облика рада захтева одређену старост ученика, затим, да поседују развијене радне способности, да су шире образовани и способни да самостално осмисле и решавају задате проблеме. Примена индивидуалног облика рада реализује се кроз самостални рад ученика, али овај дидактички облик не искључује активности и улогу наставника. Напротив, наставник игра значајну улогу у увођењу ученика у индивидуални облик рада, јер исто, као и при примени групног облика рада, на почетку часа даје неопходна упутства о задацима рада, начину рада, правилима рада. Упутства наставник може да даје усмено или у писаној форми кроз тестове, односно наставне листиће.

По својим основним организационим обележјима индивидуални облик наставног рада може се примењивати у следећим дидактичким варијантама:

- усмерени или вођени индивидуални рад, и
- слободни или потпуно самостални индивидуални рад (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Усмерени или вођени индивидуални рад има уводни карактер и примењује се у првим годинама наставе у изразито новим наставним делатностима и ситуацијама.

Слободни или потпуно самостални индивидуални рад представља рад који ученик потпуно самостално и слободно организује. Примењује се, углавном код одраслих, претходно систематски оспособљених ученика за ову врсту рада. „Овај рад може бити разноврстан (ако сваки ученик има

посебан радни задатак) и истоврстан (ако сви ученици имају исте радне задатке“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Индивидуални рад ученика може да се јави као рад у различитим ситуацијама. То може бити „изолирани појединачни рад, као што су домаћи радови различите врсте; као појединачни рад у разреду, где при томе раду не постоји неки међусобни однос, осим што су ученици при раду само просторно везани (нпр. школска задаћа); појединачни рад који стоји у односу према раду осталих ученика, као што је однос увјетован такмичењем; коначно као појединачни рад који је везан заједничким задатком, заједничким резултатом“ (Крнета, Поткоњак, Шмит, Шимлеша, 1969: 360).

„Основни задатак добро организованог индивидуалног наставног рада изражен је у томе да усмерени рад што пре прерасте у самостални рад и да се истоврсни и разноврсни индивидуални рад економично смењују и допуњују у наставном процесу“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Индивидуални облик наставног рада више него ма који други наставни облик у потпуности открива ученичке радне способности и пружа веома повољне могућности да ученик упозна своје вредности и слабости. На тај начин, ако је дидактички правилно усмерен, овај дидактички облик представља непресушан извор позитивних мотива за рад и стваралаштво, самоконтролу и упоређивање са постигнућима осталих ученика.

Највећи значај индивидуалног рада је баш у томе што у највећој мери уважава могућности и специфичности темпа рада сваког појединца, као и његову претходну припремљеност. Такође, омогућује диференцирање, постављање задатка, као и индивидуализацију садржаја и темпа учења, што са друге стране, омогућава контролу рада и оцену резултата. На тај начин и учење и рад појединца постају релативно самостални.

Ефекти индивидуалног рада су обично велики с обзиром да ученик савлађује одређена знања, вештине и навике према свом оптималном времену и темпу рада, афинитетима и уз контролисану употребу својих интелектуалних капацитета. Једном речју, то је облик рада који уважава индивидуалност сваког детета, што је и неопходно за постизање добрих резултата у раду и ефикасне реализације образовног процеса.

Појединачни рад захтева самосталност и упорност, што позитивно утиче на развијање независности ученика, способности да сами раде у краћим или дужим периодима, на ужим или ширим, мањим или већим задацима. Значај индивидуалног рада је у томе што ученик мора сам да решава постављени задатак и што наставнику омогућава стварну, праву, односно објективну процену његовог рада. „Индивидуално искуство и стечена знања, прикупљена уз помоћ посебно одабраног диференцираног и самосталног рада, стварају веома добру основу за организовање колективног наставног рада (у разреду, групи), при чему се претходно стечена знања могу даље развијати и усавршавати“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 335). Овакав

облик рада дозвољава, али не обезвређује, прилагођавање појединим ученицима, што је у последње време утицало на актуелизацију једне врсте наставе која је у педагогији позната као индивидуализована настава.

Предност индивидуалног рада је не само у подстицању самосталности и личних ставова према раду, већ и у стварању независног мишљења, нестереотипних решења, јер оно што други мисле није увек и права ствар, у испољавању личних афинитета и метода рада, итд.

„Он је незаменљив облик рада при вођењу развоја сваког ученика (редовна настава), а нарочито оних који се издвајају из просека у погледу даровитости (додатна настава и специјални рад у школи) с друге стране. Овде су индивидуална решења не само боља, већ и често једино могућа, пошто индивидуални развој ове деце врло специфично одступа од просека“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985).

Индивидуални облик рада, поред свих напред набројаних предности, има и своје слабости и недостатке. Наиме, индивидуални облик наставног рада је неекономичан и ограничава друштвени делокруг рада наставника. Затим, захтева велико улагање времена и напора наставника. Утиче на снижавање позитивних утицаја наставе на просец социјализације и формирање колектива, с обзиром да ученици немају могућност да са својим вршњацима заједнички учествују у задацима који се могу остварити колективном наставом. Због тога ученик не би смео, без обзира што ради у условима индивидуалног облика наставног рада, да губи везу са својим разредним колективом. „Он мора стећи свест да је његов лични допринос значајан за колектив, што зависи од избора теме или коришћења задатака у склопу читавог колектива, као и од васпитног рада наставника“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 336). То се постиже комбиновањем индивидуалног облика наставног рада са групним и фронталним, што и јесте честа појава у нашем школству.

По мишљењу многих критичара, употреба индивидуалног облика рада онемогућава систематичност у излагању градива и доводи до разбијања класичне структуре часа. Час нема своје изразите делове и из исте наставне јединице савлађује се неједнаки обим градива, што ствара утисак неорганизованог рада. Додатна и допунска настава (као основни видови индивидуалног рада) обично се одржавају ван часа, тако да се час као организовани облик рада разбија и преноси у ваннаставни рад.

Без обзира на све изнете слабости, разредно-часовни систем наставе у коме се заснива и наставни рад у нашим школама, пружа повољне услове за примену индивидуалног облика рада, јер је мишљење да овај облик рада „највише погодује развоју позитивних индивидуалних ученикових способности и увек јасно индивидуално обележене ученикове васпитаности и образованости“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

Индивидуални облик рада може имати различите облике у различитим ситуацијама, као, на пример: писмени задаци различите тежине, домаћи рад различитог садржаја, ликовно стваралаштво ученика, итд. Дакле, индивидуални облик рада је школски рад који се „индивидуално изводи са сваким учеником у разреду“ (Савић, Ивановић, 1995) и „ни у једном правилно организованом систему наставе овој облик наставног рада не сме да буде занемарен, али ни неодмерено примењиван“ (Продановић, Ничковић, 1974: 86).

У педагошкој пракси често долази до мешања, па чак и поистовећивања термина индивидуални облик наставног рада, индивидуални приступ, индивидуална настава и индивидуализована настава. Иако се ти појмови преплићу, постоји суштинска разлика како у њиховим садржајима, тако и у практичној реализацији.

„Индивидуални приступ подразумева обраћање посебне пажње сваком ученику понаособ и треба да постоји мање-више у свим облицима наставног рада“ (цитат из *Зборника радова за менторе и приправнике*, 1992: 97). Међутим, највише времена за индивидуално бављење појединцем има у индивидуалној настави, која је била уобичајена у прошлости када су деца богатих родитеља имала свог личног наставника.

Индивидуализација се заснива на индивидуалном приступу, али подразумева много више. Наиме, „уважавати индивидуалне особености ученика значи, у ствари, настојати – увек и што доследније – да сваки ученик наставно градиво обрађује у обиму којем је дорастао, на нивоу сложености који му је доступан, помоћу поступака прилагођених његовој личности и темпом који му одговара. То настојање се назива индивидуализацијом наставног процеса, а његова потпуна реализација индивидуализованом наставом“ (Баковљев, 1998: 34). Суштину индивидуализоване наставе чини самостални рад ученика, али рад који је одмерен и прилагођен сваком ученику понаособ. Између индивидуалног облика рада и индивидуализоване наставе не може да стоји знак једнакости „јер о индивидуалном раду у (колективној) настави говори се онда када ученик сам нешто ради, без обзира на то да ли му је рад различит од рада других ученика или истоветан са радом других ученика“ (Баковљев, 1998: 34), док је за индивидуализовану наставу карактеристично да сви ученици не раде „индивидуално исто“ (Баковљев, 1998: 34). Из овог произилази да индивидуални рад не мора, мада може, бити индивидуализован, јер индивидуализација, како је речено, не подразумева самостални рад једног ученика који је исти за све остале ученике, који, такође, самостално раде, односно, свако за себе, на истом задатку.

Појам индивидуализације наставе не поистовећује се ни са појмом индивидуалне наставе. Индивидуална настава је таква настава у којој наставник поучава само једног ученика и као таква се појављивала до седамнаестог века, када су деца имућних родитеља имала своје личне

учитеље, док у индивидуализованој настави наставник ради истовремено са више ученика, али са сваким од њих различито, односно онако како сваком од ученика одговара.

Проблем индивидуалног прилажења ученику, као и усклађивања наставног процеса ученичким склоностима и способностима, није нов у дидактици. Он је на свој начин био присутан још у педагогији античког периода, тако да је од тада остао проблем коме су педагошка теорија и наставна пракса прилазиле са различитих страна. Централно место проблема су индивидуалне разлике ученика, и управо из те чињенице да међу ученицима постоје велике индивидуалне разлике, потекла је и иницијатива за мењањем постојећих организационих облика школе, који су занемаривали индивидуалност ђака и увођење нових, каква је индивидуализована настава. Индивидуалне разлике међу ученицима најчешће се огледају у следећем:

1. Ниједан ученик једног разреда – одељења, било истог или различитог, не одговара у потпуности неком замишљеном, просечном ученику. Сви ученици су по својим могућностима или изнад или испод тог замишљеног просечног ученика. Такође, већина ученика нису ни изразито потпросечних могућности, односно не спадају ни међу развијене ни међу заосталије, већ међу осредње појединце. Међутим, треба имати у виду „да ученици које основано, сматрају осредњим, никако не представљају некакву јединствену (у погледу својих интелектуалних и других могућности) скупину – баш као што не представљају ни „развијени“ (натпросечни) и „заосталији“ (потпросечни) ученици и они се међусобно разликују“, само што је та разлика далеко мања него између натпросечних или потпросечне категорије ученика.
2. Није редак случај да су у једном одељењу и ученици различитих година старости. У првом разреду основне школе та разлика се креће најчешће до једне године, док у вишим разредима може да буде и много већа (због понављања разреда). Из овог произилази да разред не представља скуп ученика апсолутно истог школског узраста, те се зато не смеју занемарити ни индивидуалне физичке и психичке разлике условљене разликама у узрасту, односно годинама старости.
3. У самом почетку школовања постоје велике индивидуалне разлике међу ученицима, најпре у погледу предзнања. Ученици доносе у школу различит инвентар знања, вештина и навика, једном речју, различит број представа и појмова. У погледу лексике, индивидуалне разлике су још уочљивије. Све те разлике се у току школовања продубљују, тако да се намеће закључак да разред – одељење не представља скуп ученика једнаког знања. Зато се, поред „хронолошког“ доба, говори и о образовном добу ученика.

4. Код ученика истог узраста постоје знатне разлике у погледу психичких способности, као, на пример, у погледу способности посматрања, перципирања, у темпу учења, у трајности памћења, у развијању мишљења, у мотивима учења, итд. Такође, треба имати у виду и разлике међу ученицима условљене полним разликама.
5. Индивидуалне разлике условљене су и различитим породичним и друштвеним срединама из којих ученици потичу. „Тако, на пример, на обликовање менталног хабитуса ученика делује бројност чланова породице, чињеница има ли оба родитеља, запосленост и занимање родитеља, стамбене прилике, удаљеност дома од школе, образовање и идеолошка оријентација родитеља и старије браће или сестара, итд“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985). Изложени различитим утицајима, у различитим условима и на различите начине, ученици једног разреда – одељења међу собом се битно разликују, што све условљава потребу за индивидуализованом наставом.
6. Гносеолошки аспект процеса учења, такође упућује на потребу индивидуализације наставе.

У настави се готово редовно полази од претходног искуства ученика, стеченог у школи, али и пре школе или ван ње. Разлике у личном искуству ученика су велике како у погледу квантитета, тако и у погледу квалитета. Посматрано са овог аспекта, учење представља повезивање новог са старим искуством, повезивање личног и генералног искуства, а вођење рачуна о индивидуалном искуству сваког ученика је још једна страна индивидуализоване наставе.

„Учење је индивидуализовани пут, он је субјективан рад који се одвија на специфичан начин у индивидуалној свести сваког ученика“ (Ђорђевић, Поткоњак, 1985). Сваки ученик учи властитим снагама, уз властите напоре, себи својственим темпом, и у наставном процесу не појављује се само као објекат за подучавање и добијање одређених знања, умења и вештина. Јавља се као активан субјекат који властитим напором и залагањем, уз помоћ наставника и другова, активно усваја знања, умења и навике, и то на индивидуалан начин.

„Када је тако широко разликовање способности учења и достигнућа комбиновано са разликама у стилу учења, у интересовањима и мотивима, очигледно је да иста настава у разреду не може успешно да задовољава потребе свих ученика. Одавно је традиционална настава критикована и оспоравана зато што главну пажњу обраћа „просечном“ ученику, ученицима у „општем смислу“, а не појединцима који уче. Из тога су произашли захтеви за индивидуализацијом наставе, за прилагођавањем наставе индивидуалностима ученика, њиховим потребама и могућностима (Ђорђевић, Поткоњак, 1985: 279). Када се у литератури пише о индивидуализованој настави, сматра се да је она тако организована да наставник не води бригу само о просечно развијеним

ученицима, већ о индивидуалним разликама свих ученика. Према степену њихове развијености и темпу напредовања у учењу, прилагођавају се задаци, методе, поступци и организација рада.

Положај наставника у тако организованој настави захтева да он добро познаје не само позитивне, већ и негативне особине сваког ученика и да према њима подешава наставно градиво, методе, поступке и организацију наставног часа. То значи, да у процесу наставе треба поштовати и принцип индивидуализације који се, уз остале принципе, примењује у циљу остварења свестране личности, насупрот индивидуалистичком васпитању, по коме се индивидуа усмерава углавном према себи и својим личним потребама и интересима. Потребно је правити разлику између индивидуализованог и индивидуалистичког васпитања. „Док индивидуализовани одгој води индивидуалност младог одгојника у правцу социјалне личности, дотле индивидуалистички одгој развија у индивидуалитету управо оне компоненте које ће му омогућити урастање у ширу друштвену заједницу и које ће – како то вели W. Goldwin, један од идеолога анархизма, ослободити личност окова закона. За индивидуалистички анархизам свих нијанси почевши од Прудона и Бакуњина па све до Стринера, значајно је да је људски „его“ највиши законодавац и арбитар. Док индивидуализирани одгој настоји у младом човеку развити социјалне компоненте личности и довести у хармоничан однос индивидуалне интересе с интересима заједнице, индивидуалистички одгој подређује колективне интересе индивидуалним интересима“ (Шимлеша, 1960). Стога, свако друштво не би смело да има места за „индивидуалистички одгој“, али зато за индивидуализовани треба да поседује широко поље примене.

Принцип индивидуализације односи се на прилагођавање дидактичке активности сваком ученику, уз поштовање индивидуалних разлика. Индивидуализовати наставу значи усмеравати се на реалне типове ученика, имати у виду разлике међу њима и према њима усклађивати и варирати методе и поступке педагошког деловања како би ученици напредовали према свом властитом темпу и могућностима. Главни циљ индивидуализације је научити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити потенцијалне способности сваког појединачног ученика. Под потенцијалним способностима подразумевају се све сложене способности појединца које се манифестују у свакој позитивној реакцији за коју је он способан. Оне су производ сваке личности, а васпитни и други процеси могу их развити или мењати.

Настојање да се настава прилагоди могућностима различитих ученика у педагогији се још назива и диференцијацијом наставе. Термин „диференцијација наставе“ је веома близак термину „индивидуализација наставе“, али се под диференцијацијом наставе подразумева настојање да се у организовању и извођењу наставе води рачуна о чињеници да се ученици

међусобно разликују и да тим разликама треба излазити у сусрет, док индивидуализација наставе „прецизира да се ради о таквој диференцијацији која се заснива на уважавању индивидуалних разлика“ (Баковљев, 1998: 35). Диференцијација наставе је шири појам од индивидуализације наставе што условљава да је свака индивидуализација наставе истовремено и њена диференцијација, али зато свака диференцијација не мора бити и индивидуализација.

Чињеница је да свака диференцијација наставе представља приближавање индивидуализованој настави, те се она може са правом сматрати и индивидуализацијом наставе. У условима нашег школства прилагођавање наставе различитим категоријама ученика најчешће се остварује помоћу допунске, продужене, додатне, изборне и факултативне наставе, као и помоћу слободних ученичких активности.

Проблем индивидуализације наставе, као што је већ речено, није нов, он има своју историју, садашњост, али и своју будућност. Различито је интерпретиран у зависности од одређених циљева како друштвено-политичких тако и економских система и филозофско-педагошких и психолошких концепција које су у њима доминирале.

У садашњем систему школства, темпу живота и рада како диктира савремено друштво, постоје многобројни разлози за увођење индивидуализоване наставе. Развој психологије, а посебно педагошке и развојне психологије као научних дисциплина, све већи број научних сазнања које се експериментално потврђују у корист потребе и императива уважавања индивидуалности и различитости, намећу нам потребу за коришћењем индивидуализоване наставе.

„Настава без индивидуализације води ка нивелисању индивидуалних разлика међу ученицима, негирању њихових индивидуалитета, до „ураниловке“, што може да има негативне последице у општем развоју ученика, јер ће „ретардираним“⁹ ученицима настава бити претешка, а надареним прелогана“ (Пољак, 1990: 214). Како даље наводи Пољак, постоји педагошка заблуда да је највећи проценат тзв. просечних ученика, а према којима треба регулисати наставни рад и створити универзализам и конфекционизам у настави. Рад у колективној настави носи многа ограничења потпуне реализације индивидуализације наставе, али улогу колектива и колективног рада не треба олако одбацивати, јер колико год је потребно развијати индивидуалност ученика, те индивидуалности не смеју водити ка разбијању колектива и формирању индивидуализма. Зато развој индивидуалности мора да буде у сталној релацији према колективу, јер ће колектив бити снажнији ако су у њему индивидуалне личности, али не и

⁹ Овде се мисли на ненадарену децу која могу похађати редовну школу, односно децу која због извесних празнина у знању заостају за осталом децом. Ретардација као појам има сасвим други садржај и повлачи специјално васпитање и образовање.

индивидуалност. Колектив као социолошка формација треба да помаже развоју појединца као чланова колектива, а не да их спутава и гуши, као и што појединац у колективу треба да допринесе формирању снажног колектива као удружене духовне снаге ученика.

Многобројни су разлози за увођење индивидуализоване наставе, као што је већ речено, али увођење индивидуализоване наставе захтева испуњење одређених услова, који се у условима рада наших школа јављају и као могућа ограничења потпуне реализације овог организованог облика наставе.

За реализовање индивидуализоване наставе неопходно је да се најпре изврши комплетна измена образовног система, јер се индивидуализована настава заснива на посебним образовним циљевима и задацима. Васпитно-образовни програми намењени су развоју личности и способностима појединца и имају за циљ да се убрза успорени развој, да се превазиђу слабости и недостаци или подрже натпросечне способности. То указује на потребу да се не конструише један стандардни и нивелишући програм, већ многи и разноврсни индивидуализовани програми који би омогућили способним ученицима да брже напредују или да раније пођу у школу, или да исти ученици различитим темпом напредују у појединим наставним предметима и слично.

Потпуна реализација индивидуализоване наставе подразумева и одређене ученичке припреме. Наиме, ученик мора да научи да планира свој рад, да упозна изворе из којих може да добије релевантне информације, да научи да их спретно употребљава, да може да прихвати одговорност за извршење рада, да је у стању да планирани рад приведе крају и да зна да процени и провери постигнуте ефекте у раду.

Могућности за индивидуализацију васпитно-образовног процеса подразумевају испуњење одређених услова и у броју ученика једног одељења – разреда. Наставници у условима нашег школства раде у одељењима која броје најмање 25-30 ученика, а није редак случај да број ученика буде и већи. Како је свако одељење мање-више хетерогено, намеће се питање да ли један наставник може да упозна тако велики број ученика, поготово што његов фонд часова износи 20-22 школска часа недељно у четири или пет одељења, што укупно износи око 150 ученика са различитим потенцијалним могућностима. Ако се и претпостави да су наставници и успели до извесне мере да упознају индивидуалне разлике међу својим ученицима и да су на основу тога одабрали најпогодније методе рада, поставља се питање да ли су у могућности да увек имају у виду докле је који ученик стигао у савладавању новог градива, да би на основу тог сазнања припремали нове захтеве који би одражавали константан ход у развоју за тако велики број ученика у одељењу. С обзиром да права индивидуализована настава не предвиђа застоје у развоју ученика, већ стално напредовање својим темпом, мислимо да је то у

садашњем систему немогуће. Зато је један од основних услова потпуне реализације индивидуализоване наставе рад са далеко мањим бројем ученика у разреду, од броја који је присутан у садашњим разредима – одељењима.

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА У ШКОЛОВАЊУ ГЛУВЕ ДЕЦЕ

„Индивидуални едукативни рехабилитациони рад са хендикепираним дететом значи да сва ометена деца једне категорије или једне групе у оквиру категорије у току одређеног временског интервала, назовимо га час, истовремено, самостално савлађују исто наставно градиво и самостално раде на решавању истих задатака“ (Савић, 1982: 154). То значи да индивидуални облик рада подразумева самостални рад ученика на часу „било да мисаоно следе наставниково излагање, било да решавају одређени задатак, врше огледе, посматрају и раде нешто друго, када и сви други ученици раде“ (Савић, 1974; Продановић, 1984).

Индивидуални рад као рад са појединцем представља за поједине форме рада са глувом децом најоптималнији облик наставног рада. Условљава га специфичност глувог детета, односно чињеница да су сва глува деца индивидуе за себе, различите по својим биопсихосоцијалним могућностима условљеним присутним хендикепом. Индивидуални облик наставног рада за основу узима управо све те специфичности, које слушно оштећење оставља на погођену личност.

Међу глувом децом поред општих разлика карактеристичних за сваку индивидуу, као што су темпо и ритам психичког развоја, начин сазревања, емоционалне, социјалне и моралне карактеристике, постоје велике разлике и у последицама које слушно оштећење оставља на њихову личност. Наиме, нису сва глува деца у исто време изгубила слух, односно на истом старосном узрасту. Једна су слух изгубила у прелингвалном периоду, друга у периоду проговарања, трећа када су већ говорила, тако да су им различите гласовне и говорне могућности, говорни депозит и слушни остатак.

Етиопатогенетски фактор који је довео до слушног оштећења, такође, није исти за сву глуву децу. Самим тим је различито и физиолошко оштећење слуха, као и степен њихових физиолошких интелектуалних могућности.

Глува деца обично долазе из различитих социјалних средина, једна су из примитивних субкултурних и педагошки запуштених средина, док су друга са завршеним двогодишњим предшколским третманом, што представља још једну од разлика међу глувом децом.

Такође и резидуе (остаци) слуха глуве деце су различите, па самим тим и могућности њиховог коришћења, јер су неке репарабилне (поправљиве), док су друге ирепарабилне (непоправљиве).

Из овога произилази да разред – одељење глуве деце није хомогенизирана узрастна група и да је хомогенизацију тешко остварити. Све

те чињенице указују на потребу индивидуалног приступа сваком глувом детету и раду са сваким од њих понаособ. Тако се дошло до чињенице „да је индивидуална форма рада реалност школе за глуву децу“ (Савић, 1974; Продановић, 1984).

„Индивидуални рад је врло ефикасан у слободним активностима, када специфичне могућности појединца долазе до изражаја“ (Ивановић, Савић, 1988: 252). Те специфичне могућности глуве деце, нарочито долазе до изражаја у тзв. вештинама, као што су: ликовно васпитање, општетехничко васпитање и слично. Индивидуални облик рада је посебно ефикасан и у ваннаставним активностима у којима у потпуности долазе до изражаја природне склоности глувих појединаца.

Индивидуални облик наставног рада у зависности од типа задатака, може бити „једносмеран, када сви ученици раде исте задатке, с тим што свако ради индивидуално и вишесмеран, када сваки ученик ради другачији задатак“ (Савић, 1974: 49).

Индивидуални рад може имати различите облике у различитим ситуацијама, као на пример: писмени задаци различите тежине, домаћи радови различитог садржаја, итд. а осим тога може се примењивати у свим фазама наставног процеса, нпр. приликом учења, понављања, увежбавања итд.

Индивидуални рад пружа могућности за развијање индивидуалности и самосталности глувих ученика, прављење плана рада, одређивање приоритетних послова, распоред времена, бирање средстава за рад, итд.

То све има позитиван утицај на глуве ученике, пре свега на развој њихових личних и карактерних особина, васпитања за рад и преданост раду. Као и у случају деце која чују, и глува деца не могу у потпуности да задовоље све принципе индивидуалног рада, тако да им је потребна помоћ сурдолога који ће, пре свега, морати, мада то изискује много времена, да их плански и систематски уводи у индивидуални рад.

У школи за глуву децу постоје одређени садржаји који изискују нужну примену индивидуалног облика рада, као на пример: приликом корекције артикулације, приликом рада на слушним и говорним вежбама, приликом изградње акустичке меморије, итд. Индивидуални рад је и корективно рехабилитацијски рад, с обзиром да се њиме исправљају све девијације изазване оштећењем слуха. Овом облику рада сурдолози треба да се посвете и посебно пазе приликом његовог коришћења у сурдопедагошком раду.

ЗАКЉУЧАК

Опште је прихваћена чињеница да је свако дете индивидуа за себе, која носи низ специфичности које га разликују од других. Деца истог узраста међусобно се разликују како по својим физичким, тако и по психичким особеностима. Када су у питању деца чији је развој оптерећен слушним оштећењем, специфичности су још израженије. Слушно оштећено дете није

само „нормално дете минус слух“ или „мање развијено дете него што су његови здрави вршњаци, већ је то другачије развијено дете“ (Виготски, 1983: 12), а чије се слушно оштећење директно пројектује на његову и биолошку и психолошку, а и социјалну сферу. Да би процес васпитања и образовања слушно оштећеног детета могао успешно да се обавља, сурдолог мора добро да познаје све психолошке и физиолошке консеквенце оштећења слуха.

Сваки покушај увођења индивидуализације наставе захтева велике напоре од наставника, велику временску ангажованост, смисао за организацију посла, педагошку спремност и инвенивност, смелост, као и стручну оспособљеност за извођење индивидуализоване наставе.

Стицање нових знања, умења, навика и вештина глува деца остварују у институцијама примереним њиховим специфичним потребама и могућностима, односно кроз реализацију васпитно-образовних циљева и задатака у школама за децу оштећеног слуха. Већина постављених васпитно-образовних задатака може бити у потпуности остварена правилним организовањем наставе. То значи да васпитно-образовна делатност, као и свака друга високоорганизована активност, мора да поседује одређена обележја организованости које карактерише сједињавање рада наставника и ученика.

Напомињемо да, поред набројаних и других фактора за реализацију индивидуализоване наставе неопходна су и одређена материјална средства. Финансирање школа требало би да буде далеко веће, а школска опрема и наставна средства која би олакшала извођење индивидуализоване наставе богатија. Данашња економска ситуација наше земље не даје охрабрујуће подстицаје за увођење овако сложеног организационог система школе и наставе.

Литература

- Баковљев, М. (1998) : *Дидактика*, Београд, Научна књига.
- Вилотијевић, М. (2007): *Дидактика*, Организација наставе, књ. 3, Београд, Школска књига.
- Виготски, Л. (1983): *Основи дефектологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (1979): Индивидуализована настава, *Настава и васпитање*, број 2, Београд.
- Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н. (1985): *Педагогија*, Београд, Научна књига.
- Група аутора: (1991): *Учитељ у пракси. У Зборник радова за менторе и приправнике*, Београд, Републички завод за унапређење васпитања и образовања,
- Ивановић, П., Савић, Љ. (1988): *Педагогија глувих и наглувих*, Београд, Дефектолошки факултет.

- Јањушевић, М. (1959): *Наставне методе*, Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Јањушевић, М. (1969): *Дидактика*, Београд, „Вук Караџић“.
- Кренета, Љ., Поткоњак, Н., Шмит, В., Шимлеша, П. (1969): *Педагогија II*, Загреб, Матица Хрватска.
- Педагошка енциклопедија I и II*, (1989), редакција Поткоњак, Н., Шимлеша, П., Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1984): *Дидактика*, Београд, Завод за уџбенике и настава средства СРС.
- Поткоњак, Н. (1981): *Изабрана дела I,II,III*, Осијек, Педагошки факултет у Осијеку.
- Пољак, В. (1990) : *Дидактика*, Загреб, Школска књига.
- Савић, Љ. (1982): *Методика рада са децом оштећеног слуха*, Београд, Завод за уџбенике.
- Савић, Љ. (1973): *Методика наставе познавања природе у школама за глуву децу*, Београд, Савез друштва дефектолога Југославије.
- Савић, Љ., Ивановић, П. (1994): *Сурдопедагогија*, Београд, Дефектолошки факултет.
- Шимлеша, П. (1960): Индивидуализација наставе, *Педагошки рад*, број 7-8, Загреб,
- Шимлеша, П. (1971): *Педагогија*, Загреб, Педагошко-књижевни збор.

INDIVIDUAL WORK IN SCHOOLS FOR CHILDREN WITH DAMAGED HEARING

Summary: the whole history of education of deaf children presents an eternal fight for finding out the most original forms of transferring knowledge from older to younger generations.

Acquisition of new knowledge, abilities, habits and skills deaf children realize in institutional conditions appropriate to their needs. Most of the educational tasks given can be fully realized by correct organization of teaching, as acquiring of new knowledge, habits and skills of the deaf children depend on many factors and on the adequately chosen forms of teaching process. In addition to the frontal type of teaching, which is the most common one, group work and individual work are also used in teaching while individualized teaching has been introduced recently into teaching too.

Key words: deaf children, education, types of teaching

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Резюме: Вся история обучения и воспитания глухих детей нашла свое отражение и развитие в опыте исследователей и поисках наиболее оригинальных форм передачи знаний из поколения в поколение.

Приобретение новых знаний, навыков, умений и привычек глухие дети осуществляют в институциональной среде, соответствующей их потребностям. Большая часть воспитательных и учебных задач осуществляется при помощи правильной организации обучения. Отсюда следует, что эффективность учения, то есть приобретение новых знаний, умений и навыков глухими детьми зависит от многих факторов и адекватных форм обучения. В школах для детей с нарушением слуха, параллельно с фронтальной формой обучения, которая используется чаще всего, употребляются групповая работа, а в последнее время и индивидуальное обучение.

Ключевые слова: глухие дети, воспитание, образование, учебные формы.

Бојана Базих¹⁰

Мирјана Симић¹¹

Институт за српску културу из Приштине – Лепосавић

ЉУДСКА ПРАВА И СЛОБОДЕ У САВРЕМЕНИМ МЕЂУНАРОДНИМ ОДНОСИМА¹²

Анстракт: Један од основних обележја савременог човечанства, а тиме и времена у којем живимо, јесу слободе и права човека и грађанина. Степен демократичности, а тиме и степен савремености правног система конкретне државе цени се, управо по критеријуму начина регулисања слобода и права човека и грађанина, а степен демократичности и савремености друштва као целине и по степену практичне реализације тако прокламованих слобода и права човека и грађанина. Један од основних предуслова пуноправног укључивања једне државе у најважније међународне институције, а тиме и у савремене токове друштва као целине јесу управо два аспекта слобода и права човека, њихов нормативни и практични карактер. Прокламовање права и слобода човека и обезбеђивање њиховог остварења, а пре свега заштите у историји људског рода одувек је било, не само предмет пажње него и рада на побољшању истих од стране прогресивних снага у целом свету. Рад на питањима људских права и слобода био је општи, како са гледишта времена тако и са гледишта територијалне заступљености. Он је био општи јер је везан за све регионе, државе, народе, али и за све прогресивне политичке, филозофске, социолошке и друге програме. Имајући у виду овакав значај слобода и права човека и грађанина како за друштво као целину тако и за сваког његовог грађанина сасвим је нормално да ова проблематика представља и приоритет у деловању не само најзначајнијих владиних и невладиних асоцијација, националних и међународних институција већ и појединца.

Кључне речи: људска права, људска слобода, конвенција, међународни односи

¹⁰ bojana.bazic@gmail.com

¹¹ mirjana.bazic@gmail.com

¹² Рад је написан у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (Ев. бр. 178028), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије а реализује Институт за српску културу из Приштине са привременим седиштем у Лепосавићу.

УВОД

Предмет рада усмерен је на нешто шири круг питања и то најактуелнијих о прокламовању људских права и слобода у савременим међународним односима, као и обезбеђивање њиховог остварења од стране прокламованих снага у целом свету. У нашој одлуци о избору и формулацији предмета рада у чијој жижи стоје људска права и слободе у савременим међународним односима, указујемо на циљ рада, а то је настојање и реализовање људских права и слободе које се штите Конвенцијом (међународни уговор), чији је задатак да пружи заштиту људских права свакоме у својој надлежности, то ће рећи, свим лицима.

Уводом је указано на генерални поступак израде теме овог рада. Осим увода рад се састоји и из две одвојене али међусобно повезане целине. У првој целини дата су основна обележја конвенције. Теоријски концепт људских права и основних слобода приказан је у другој целини. На крају рада дат је закључак и списак литературе која је коришћена и цитирана у овом раду.

ОСНОВНА ОБЕЛЕЖЈА КОНВЕНЦИЈЕ

Формирањем Уједињених нација 1945.године донета је Повеља, а затим је генерална скупштина Уједињених нација донела Универзалну декларацију о правима човека. Људска права и слободе на међународном нивоу „...зајемчују, штите и обезбеђују три врсте правно – политичких инструмената и то међународна конвенција, међународне резолуције и препоруке, и препоруке које доносе разна међународна тела и органи који садрже правила, принципе, смернице и моделе уговора.“(Николић, 2005, стр. 5) *Први део Повеље* садржи опште одредбе које се односе на неприкосновеност људског достојанства, поштовање људских и мањинских права, забрану дискриминације, ограничења и одступања, дефинише везу са правима из међународноправних аката, судску заштиту и тумачење одредаба Повеље. *Други део Повеље*, људска права и основне слободе, садржи каталог права – од права на живот до права на заштиту здравља и здраву животну средину. *Трећи део* се односи на права припадника националних мањина, које даје каталог права националних мањина и дефинише основ и оквир права и јемство стечених права. (Мишчевић, 2005, стр. 132) Идеја о заштити човека је реализована доношењем Повеље Уједињених нација и Универзалне декларације из 1948.године. конвенције и резолуције доносе ОУН, Савет Европе и Европска унија, док декларације и препоруке доносе тела ових органа.

Европска конвенција донета је 4.11.1950. године у Риму, а ушла је у правни живот Европе три године након потписивања од стране 15 држава. Њеним доношењем почело је остваривање две велике идеје, које су се некада чиниле утопијом у најопштијем смислу. То су: "...идеја о људским правима и

идеја о јединству Европе." (Николић, 2005, стр. 12) Десетог децембра 1998.године навршило се 50 година од усвајања Универзалне декларације УН о људским правима. Зато је 10. децембар и проглашен Светским даном људских права. Будући да је тај значајни документ савременог света усвојен на Специјалном заседању Генералне скупштине УН, одржаном у Палати Шајо у Паризу, 10.12.1948. године, централна прослава је приређена у Паризу, у седишту УНЕСКО-а, уз присуство бројних државника и званица, председника Француске Жака Ширака, генералног секретара УНЕСКО-а Федерика Мајора, преосталих живих учесника историјске седнице и досадашњих добитника Нобелове награде за мир. Свечаност је завршена на величанствен начин, али трећи миленијум почињемо са огромним проблемима и пословима у овој области. (Првуловић, 2005, стр. 197-198) Конвенција након закључивања постаје отворена за потпис и ратификацију државама-чланицама Савета Европе. Данас се од државе која ступа у чланство Савета Европе захтева да ратификује Конвенцију. Већ та чињеница показује колико је велики напредак постигао систем заштите људских права, који се простире на читавом континенту. Конвенција је успела да успостави делотворан свеевропски поредак заштите људских права.

Први део текста Конвенције садржи одредбе о правима и слободама, које штити Конвенција, као и о одступању од свих одредаба у ванредним приликама и оне о забрани злоупотребе одредаба Конвенције. *Други део* текста Конвенције у потпуности је посвећен Суду, као органу за заштиту људских права, док *трећи* обухвата разнородну материју, попут обавештавања генералног секретара Савета Европе, овлашћења Комитета министара, резерви уз Конвенцију потписа и ратификације. (Поповић, 2008, стр. 16) Држава – потписница Конвенције је обавезна да пружи заштиту људских права, *свакоме у својој надлежности*, а то ће рећи свим лицима, били они држављани поменути државе или не.

Конвенција је међународни уговор, на који се у погледу временског важења примењују норме међународног права. Србија је потписала Конвенцију 03.04.2003. године, а ступила на снагу 03.03.2004. године. Као дан ступања на снагу узима се датум предаје ратификационих инструмената у седишту Савете Европе. (Поповић, 2008, стр. 25-27) Размотривши Универзалну декларацију о правима човека коју је прокламовала Генерална скупштина Уједињених нација, 10.12.1948. године ова Конвенција потврђује поново своју дубоку веру у оне основне слободе које су темељ правде и мира у свету и које су најбоље очувале, с једне стране стварном политичком демократијом, а с друге стране општим схватањима и уважавањима права човека од којих ове слободе зависе. Овако конципирана ова Конвенција се може описати као једно од највећих достигнућа Савета Европе. Европска Конвенција предвиђа да ће високе стране уговорнице обезбедити свакоме, у

оквиру своје јурисдикције права и слободе дефинисане у овој конвенцији. (Чејовић, 2004, стр. 7-8)

Суштинска обележја Конвенције, значајна и за положај лица лишених слободе, јесу да Конвенција уводи до сада најпотпунији систем заштите људских права оличен у Европском суду за људска права. Заштита права и слобода подразумева обавезу државе да појединачна права нормирана Конвенцијом укључи у националне прописе и обезбеди њихову заштиту у националним оквирима. Други аспект заштите односи се на признавање надлежности Европског суда за људска права, при чему је посебно значајно то да Конвенција и грађанима и појединцима дозвољава активну легитимацију пред судом, чиме се могућност обраћања суду, до тада регулисана искључиво за државу, проширује и на појединце. (Соковић, 2004, стр. 47) Европска Конвенција је међународни инструмент који регулише поступак пред Европским судом за људска права, коме се грађани 45 држава Европе, које су је ратификовале, могу обратити ради заштите људских права повређених актом држава чланица. Конвенцијом нису гарантована сва људска права, већ је реч о минимуму стандарда о којима је консензус постигнут још пре више од 50 година, а који су с временом допуњавани протоколима уз Конвенцију.

Од ступања Конвенције на снагу усвојено је више протокола. Без обзира на то, од значаја су 14 усвојених протокола. (Пауновић и Царић, 2006, стр. 14) Протокол 9 омогућио је појединачним подносиоцима представки да упућују Суду своје предмете, уз предходну ратификацију високе стране уговорнице и прихватање критеријума за проверу. Ово је поништено Протоколом 11, који је реструктурирао механизме извршења. *Први* додатни протокол био је усвојен 20. марта 1952. године. Тај протокол је каталогу људских права зајемчених Конвенцијом додао право на мирно уживање имања, право на образовање и право на слободне изборе. *Четврти* додатни протокол од септембра 1963. године је увео забрану дужничког затвора, слободу кретања, забрану протеривања сопствених држављана и забрану групног протеривања странаца. *Шести* додатни протокол уз Конвенцију од априла 1983. године уведено је укидање смртне казне. *Седми* додатни протокол, од новембра 1984. године је донео заштиту у поступку протеривања странаца, право на накнаду за погрешну осуду, право да се не буде суђен или кажњен двапут у истој ствари, као и једнакост супружника. *Дванаести* додатни протокол, од новембра 2000. године увео је општу забрану дискриминације. *Тринаести* додатни протокол је увео потпуну забрану смртне казне. (Поповић, 2008, стр. 17) *Једанаестим* додатним протоколом уведен је режим заштите људских права који представља укидање Комисије и увођење сталности Суда. Задатак *четрнаестог* додатног протокола уз Конвенцију је да реформише систем заштите људских

права на такав начин да омогући превазилажење проблема који су у раду Суда најизразитији. (Исто)

Европски суд за људска права је основни орган надзора над поштовањем обавеза из Конвенције. Његово седиште је у Стразбуру и он ради као стални орган. Суд се састоји из оноликог броја судија колико има држава уговорница Конвенције. Парламентарна скупштина Савета Европе има улогу у надзору над извршавањем пресуда Суда. Скупштина тај задатак обавља преко Комитета за правна питања и људска права чије је деловање додатно у односу на надзор који врши Комитет министра. Комитет за правна питања и људска права фокусира се нарочито на старије случајеве, као и на веома важне и хитне случајеве. (Исто)

ТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТ ЉУДСКИХ ПРАВА И ОСНОВНИХ СЛОБОДА

Појам људских права односи се на концепт који се базира на идеји да људска бића имају Универзална природна права, или статус, независно од правне јурисдикције или других одговарајућих фактора као што су етницитет, држављанство и пол. Као што је видљиво из Универзалне декларације о људским правима Уједињених нација, људска права (макар у периоду после Другог светског рата) су концептуално заснована на урођеном људском достојанству и задржавају свој универзални и неotuђиви карактер. Доктрина људских права и ванправни карактер чини фундаменталну моралну основу за регулисање савременог геополитичког поретка. Људска права се тако приказују као демократски идеали. Циљ концепта *права човека* је успостављање заједничких стандарда у положају људи који треба да постигну сви народи и све нације, како би сваки појединац и сваки грађанин друштва тежио да допринесе поштовању успостављених права и слобода. ([www.slobodna enciklopedija-ljudska prava](#), преузето: 30.05.2014, 14:15)

Свака права и слободе који се штите Конвенцијом по својој природи су грађанска и политичка. Но, за сва права постоји више назива као „људска права“, „права човека“ итд. што је у појмовном смислу истоветно, јер ови изрази долазе из различитих језичких подручја и између њих нема суштинске разлике. Сама људска права могу се делити по више критеријума. Конвенцијом се гарантују бројна права.

- 1) Право на живот.
- 2) Забрана мучења, нечовечног и понижавајућег поступања.
- 3) Забрана ропства и принудног рада.
- 4) Право на слободу и сигурност.
- 5) Право на правично суђење.
- 6) Кажњавање само на основу закона.
- 7) Право на поштовање приватног и породичног живота.
- 8) Слобода мисли, савести и вероисповести.

- 9) Слобода изражавања.
- 10) Слобода окупљања и удруживања.
- 11) Право на склапање брака.
- 12) Право на делотворни правни лек.
- 13) Забрана дискриминације.

Протокол 1

Члан 1: право на мирно уживање имовине;

Члан 2: право на образовање.

Члан 3: право на слободне изборе.

Протокол 4

Члан 1: забрану дужничког ропства.

Члан 2: слобода кретања.

Члан 3: забрана протеривања сопствених држављана.

Члан 4: забрана колективног протеривања странаца.

Протокол 6

Члан 1: забрана изрицања и извршавања смртне казне.

Протокол 7

Члан 1: заштита у поступку протеривања странаца.

Члан 2: право на жалбу у кривичним стварима.

Члан 3: право на накнаду за погрешну осуду.

Члан 4: право да се не буде суђен или кажњен два пута у истој ствари.

Члан 5: једнакост супружника.

Протокол 12

Члан 1: општа забрана дискриминације.

Протокол 13

Члан 1: апсолутна забрана смртне казне. (Николић, 2005, стр. 15-16)

Свако има право на слободу изражавања. Ово право укључује слободу поседовања сопственог мишљења, примања и саопштавања информација и идеја без мешања јавне власти и без обзира на границе. Овај члан не спречава државе да захтевају дозволе за рад телевизијских, радио и биоскопских предузећа. (Исто) Човек као мисаоно биће, као демократско биће, као цивилизацијско биће по свом менталном склопу предодређен је да има своје индивидуалне погледе и ставове о разним проблемима. Он своја мишљења мора формирати слободно без присиле, страха или индокринације од стране јавне власти, која промовишући само једностране информације утиче на формирање, не само јавног мњења, него и негира или отежава слободу мишљења појединца, као чланова тог друштва. (Исто) Свако има право на слободу и безбедност личности. Нико не може бити лишен слободе, осим у следећим случајевима и у складу са законом прописаним поступком:

- 1) законито лишење слободе на основу пресуде надлежног суда;

2) законито хапшење или лишење слободе због неизвршења законите судске одлуке, или ради обезбеђења испуњења обавезе прописане законом;

3) законито хапшење или лишење слободе ради привођења лица надлежној судској власти због оправдане сумње да је оно извршило кривично дело, или када се то оправдано сматра потребним да би се предупредило извршење кривичног дела или бекство по његовом извршењу;

4) лишење слободе малолетног лица на основу законите одлуке у сврху васпитног надзора или законитог лишења слободе ради његовог привођења надлежном органу;

5) законито лишење слободе лица да би се спречило ширење заразних болести, душевно поремећених лица, алкохоличара, уживалаца дрога или скитница;

6) законито хапшење или лишење слободе лица да би се спречио његов неовлашћени улазак у земљу, или лица против кога се предузимају мере ради депортације или екстрадиције. (Диертр, 2006, стр. 91) Свако има право на слободу мисли, савести и вероисповести. Ово право укључује слободу промене вере или уверења и слободу човека да било сам или заједно са другима, јавно или приватно, испољава своју веру или уверење молитвом, учењем, обичајима и придржавањем. (Исто, стр. 277) Свако има право на слободу мирног окупљања и слободу удруживања с другима, укључујући и право да оснива синдикат и укључује се у њега ради заштите својих интереса. Свако физичко и правно лице има право на неометано уживање своје имовине. Нико не може бити лишен своје имовине, осим у јавном интересу и под условима предвиђеним законом и општим начелима међународног права. Претходне одредбе ни на који начин не утичу на право државе да примењује законе које сматра потребним да би регулисала коришћење имовине у складу са општим интересима или обезбедила наплату пореза или других дажбина или казни. (Исто, стр. 359) Нико не може бити лишен права на образовање. У вршењу својих функција у области образовања и наставе држава поштује право родитеља да обезбеде образовање и наставу која је у складу с њиховим верским и филозофским уверењима. (Исто, стр. 372)

Да би се обезбедило поштовање обавеза које за Високе стране уговорнице проистичу из ове Конвенције, образује се:

- 1) Европска комисија за права човека и
- 2) Европски суд за права човека.

Веома је важно истаћи и одредбу из члана 14. у коме је предвиђено да уживање права и слобода, признатих овом Конвенцијом, обезбеђено је без

дискриминације на основу пола, расе, боје коже, језика, вероисповести, политичког или другог убеђења, националног или социјалног порекла, припадности некој националној мањини, имовине, рођења или других сличних стања. (Чејовић, 2004, стр. 9) Питању дискриминације посвећена је и посебна Међународна конвенција о уклањању свих облика расне дискриминације, из 1965. године. Члан 1 те конвенције објашњава да израз *расна дискриминација* означава свако разликовање, искључење, ограничење или привилегију засновану на раси, боји, прецима или националном или етничком пореклу. Тако широко значење појма расе, уз изричиту забрану дискриминације због језика и националног порекла, обухвата и све припаднике националних мањина. (Првуловић, 2005, стр. 2005) Економски амбијент је веома битан за остваривање прокламованих права и слобода. Уколико се друштво налази у економској кизи, која за собом доводи и до кризе морала, она утиче на то да се нека и најелементарнија права не могу уживати – право на рад, право на живот.

Устав гарантује ова права, а закони их санкционишу или чак сужавају, тако да се може створити само привид о њиховој спроводљивости. Права не треба никако сужавати, већ преко њиховог ширења ићи ка демократизацији власти као једином правом путу превладавања кризе. (Словић, 2010, стр. 14) Општи друштвени развој је неопходан чинилац целокупног напретка друштва, али он може да утиче и на поремећај културних вредности. Стога је веома битно указати на значај политичке традиције и културе у овој области. Узмимо, на пример, устав једне земље: он гарантује право на рад и слободу избора занимања - с друге стране, у транзиционом периоду у коме живимо, могућност запошљавања је драстично смањена и долази до армије незапослених и социјалних случајева. Оваква ситуација посебно угрожава и уставом загарантовано право о брачном односу и слободном одлучивању о рађању деце. Друштвена стварност доводи у питање и реалитет права на социјалну помоћ.

Људску слободу у најширем смислу речи треба схватити као човекову могућност да остварује како своје материјалне и духовне потребе, тако и своје људске квалитете. Да би се човек ослободио ранијег апсолутног утицаја власти прокламована су следећа права: слобода савести и вероисповести, слобода говора, удруживања, састанака и штампе. Основна људска слобода је била право на неприкосновеност људске личности. Током 17. века тражене су и постављене мере и услови за заштиту тих слобода. Током 19. века грађанска права су била уписана у декларације права. Главни инструмент те заштите били су судови и закони. На почетку 20. века долази до развоја новог корпуса права – економских и социјалних. Та права се рађају у оквиру социјалистичког друштвено – економског система и превазилазе и укидају приватну својину – право на рад и социјално осигурање. Године 1918. Декларација права радног и експлоатисаног народа проглашава, по први пут

у историји, потребу уништења сваке експлоатације једног човека од стране другог, национализацију земље, право народа на слободно опредељење и право радничке класе и сељаштва на своју пуну власт. (Словић, 2010, стр. 18) Природна последица уживања сваког права, па и самог његовог постојања, јесте одређен комплекс дужности. Људи и грађани немају и не могу имати само права, тј. не могу имати само права без дужности. Дужност је услов постојања заједнице и самих права. Људи мора да извршавају одговарајуће дужности према заједници и једни према другима, не могу да чине све и свашта, већ мора да се придржавају одговарајућих правила.

ЗАКЉУЧАК

Питање људских права, основних слобода и његовог практичног спровођења одувек је био велики изазов свакој цивилизацијској епохи. Код остваривања прокламованих људских права јавља се проблем њихове имплементације и проблем одговорности државе за повреду људских права и слобода, на чему се у свету врло дуго и врло сериозно ради још од доношења Опште декларације о правима човека из 1948. године и Европске Конвенције из 1950. године. Људска права су давно интернационализована, унета у Уставе и Законе националних држава, али стање у пракси обилује непоштовањем тих зајемчених права у поступку остваривања конкретне примене. Непоштовање људских права и основних слобода испреплетено са геополитичким интересима великих сила, може да доведе у питање и сам суверенитет и територијални интегритет једне земље. Човек се за остваривање својих права борио сам, у оквиру своје државе, или ослањањем на међународне организације. Борећи се за њихово остварење, човек је утицао на повећање њиховог значаја са научног и друштвеног аспекта. Ово питање стално добија на значају независно од чињенице што у највећем делу цивилизацијског света више нико јавно не оспорава постојање елементарних људских слобода и права.

Литература

- Дитертр, Ж. (2006). *Изводи из најзначајнијих одлука Европског суда за људска права*, Београд: Службени гласник.
- Мишчевић, Т. (2005). *Европски систем заштите људских права – искуства и нови изазови*. У: Т Мишчевић (*Усклађеност повеље о људским и мањинским правима и грађанским слободама Србије и Црне Горе са одредбама Европске конвенције о људским правима*). Ниш: Правни факултет Универзитета у Нишу.
- Николић, Д. (2005). *Слобода изражавања у теорији, законима и пракси националних и Европског суда правде*. Београд: Књига - Комерц.

- Пауновић, М., Церић, С. (2006). *Европски суд за људска права основна начела и ток поступка*, Службени гласник, Београд.
- Првуловић, В. (2005). *Компаративни политички систем*. Београд: Мегатренд универзитет примењених наука.
- Поповић, Д. (2008). *Европски суд за људска права*. Београд: Службени гласник.
- Соковић, С. (2004). *Међународни правни стандарди у извршењу кривичних санкција*. У: С. Бејатовић (ур.) (2004). *Слободе и права човека и грађанина у концепту новог законодавства Републике Србије*. Крагујевац: Правни факултет Универзитета у Крагујевцу.
- Словић, С. (2010). *Људска права КЕПС/ОЕПС и Косовска криза*. Лепосавић: Институт за српску културу из Приштине-Лепосавић.
- Чејовић, Б. (2004). *Европска конвенција за заштиту људских права и основних слобода и материјално кривично законодавство Србије и Црне Горе*. У: С. Бејатовић (ур.) (2004). *Слободе и права човека и грађанина у концепту новог законодавства Републике Србије*. Крагујевац: Правни факултет Универзитета у Крагујевцу.
- www.vikipedija,slobodna-enciklopedija-ljudska-prava, преузето, 30.05.2014. у 14,15

HUMAN RIGHTS AND FREEDOM IN MODERN INTERNATIONAL RELATIONS

Summary: One of fundamental characteristics of modern humanity, that is times in which we live, is freedom and human and citizen rights. Degree of democracy, and modernity of legal system of the given country is esteemed by the very criteria of the way of regulating freedom and human and citizen rights, while degree of democracy and modernity of society as a whole is judged by a practical realization of the proclaimed freedom and human and citizen rights. One of the basic preconditions of a country's full integration into international institutions, and thus into modern directions of society as a whole are the two aspects of freedom and human rights i.e. their normative and practical character. Proclamation of human and freedom rights, their realization, and their protection in the first place, has always been a subject of particular interest in regard to their improvement by the progressive forces in the whole world. Dealing with issues of human rights and freedom has had a general character both from the aspect of time and territory. It is general because it is tied to all regions, countries, nations, and also to all progressive political, philosophical, sociological and other programs. Taking into account such importance of freedom and human and citizen rights both for the society and for each citizen, it is natural that such issues present priority in the activities not only of the most important government and non government associations, national and international institutions but individuals as well.

Key words: human rights, human freedom, convention, international relations.

ПРАВА И СВОБОДЫ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Резюме: Важнейшими особенностями современного общества и насущного времени являются права и свободы человека и гражданина. Уровень демократии совместно с уровнем современной правовой системы конкретного государства, оценивается в соответствии с критериями способа регулирования права и свободы человека и гражданина, а уровень демократии и современного общества в целом оценивается в соответствии с практической реализацией таким способом провозглашенных права и свободы человека и гражданина. Существенными предпосылками для полного включения страны в важнейшие международные институты и современное общество в целом являются два аспекта – права и свободы человека и их нормативно-практический характер. Провозглашение права и свободы человека, обеспечение их осуществления и, прежде всего, защиты, в истории человечества и со стороны всех прогрессивных сил в мире являлось не только объектом внимания, но и развития. Деятельность по вопросам права и свободы человека с позиции времени и с позиции территориальной организации общества осуществлялась в процессе глобализации и всесторонней интеграции, так как координировала со всеми регионами, государствами, нациями и всеми прогрессивными политическими, философскими, социологическими, и другими программами. Принимая во внимание эти важные права и свободы человека и гражданина как для общества в целом, так и для каждого гражданина, вполне естественно, что этот вопрос является приоритетным в деятельности не только наиболее важных правительственных и неправительственных объединений, национальных и международных институтов, но и каждой личности.

Ключевые слова: права человека, свободы человека, конвенция, международные отношения.

Доц. др Живорад Миленовић¹³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ КАО ФАКТОР НЕГОВАЊА КУЛТУРЕ СЕЋАЊА И ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА¹⁴

Апстракт: У раду су приказани резултати теоријско-емпиријског истраживања учења о Холокаусту као фактору развоја културе сећања и очувања националног идентитета. Холокауст је име за систематски државни прогон и геноцид над различитим етничким, верским и политичким групама људи током Другог светског рата од стране Нацистичке Немачке и њених сарадника. У данашње време, постоје бројне тенденције да се Холокауст представи као оправдан и легитиман процес. Поред тога, у наставним плановима и програмима основних и средњих школа, све је мање наставних садржаја у којима је заступљено учење о Холокаусту. Да би се утврдило у којој мери учење о Холокаусту може допринети развоју културе сећања и очувања националног идентитета, у месецима мај и јун 2014. године, на узорку од 107 студената Учитељског факултета у Призрену-Лепосавић, спроведено је истраживање које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем и обрађени према израчунатим t-вредностима за непараметријске процене на малом узорку, Ман-Витнејевим У тестом и двофакторском униваријантном анализом варијансе су показали да не постоји значајна разлика на тесту знања студената у зависности од врсте завршене средње школе и успеха у току студија и да не постоји значајна разлика у проценама студената о значају културе сећања у развоју националног идентитета у међузависности од утицаја средње школу коју су завршили и успеха у току студија. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.

Кључне речи: Холокауст, Јевреји, антисемитизам, јудаизам, Ноћ дугих ножева, Кристална ноћ, еутаназијски програм Т-4, нацизам, култура сећања, национални идентитет

¹³ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

¹⁴ Рад је написан у оквиру пројекта Материјална и духовна култура Косова и Метохије (Ев. бр. 178028), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу из Приштине са привременим седиштем у Лепосавићу.

УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Немачка је била једна од поражених земаља у Првом светском рату. Након тога, у Немачкој су се догодиле бројне промене које су се углавном негативно одразиле на економију земље и живот њених грађана. Године 1928. Немачку је захватила економска криза, која је била једна од највећих (или највећа) у историји човечанства. Економска криза је трајала све до 1932-34. године. То време се поклапа и са периодом доласка на власт у Немачкој *Националсоцијалистичке немачке радничке странке* (нем. *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, скраћено *NSDAP*) са Адолфом Хитлером на челу.

Немачки нацисти су за економску кризу и све проблеме у Немачкој прогласили кривим Јевреје. Јевреји су у то време били народ који је живео по целом свету, али нису имали своју државу. Нацисти су сматрали да су Јевреји издали Исуса Христа; да владају светом; да су створили комунизам, који као светски процес у развоју прети читавом човечанству; да култно убијају децу. Мада су Јевреји припадници јудаизма, нацисти су сматрали да су допринели и развоју хришћанства, у коме су, такође, видели велико зло човечанства. Као одговор на све то, понуђена је нова религија оличена у *Нацизму*, а уместо хришћанског крста, обележје у виду кукастог крста познатије под именом *Свастика* (Milgram, 1999). Нацизам је уско био повезан са *окултизмом*. Тиме је посебно био опчињен нациста Хајнрих Химлер који је у трагању за аријевским потомцима организовао експедицију на Тибету, а трагао је и за посудом познатијом као *Свети грал*, која према веровању има чудотворну моћ. Све то указује на изопачену идеологију нацизма, чији је идејни творац др Алфред Розенберг који је био врхунски интелектуалац, али нажалост, не и васпитани академац.

Помоћ немачким нацистима и Адолфу Хитлеру, пружала је најмоћнија и најзлогласнија војна формација у 20. веку *Вафен СС* (Waffen SS). То су у почетку били улични батинаши и разбојници који су застрашивали народ и пребијали противнике Нацизма, пре свега комунисте и социјалисте. Након тога су у *Ноћи дугих ножева* (нем. *Nacht der langen Messer* или *Операција Колибри*), у којој су између 30.06. и 02.07.1934. године, од стране *Вафен СС*-а, ликвидирана већина официра и припадника јуришних одреда *СА*, укључујући и њиховог команданта Ернста Рема (Milgram, 1999). Након тога *Вафен СС* постаје једина војна формација задужена за обезбеђење Адолфа Хитлера. Временом постаје најмоћнија и најстрашнија војна формација Нацистичке Немачке и Другог светског рата. Њени припадници су морали испуњавати строге критеријуме. Поред одличне физичке снаге и спремности, будући припадници *Вафен СС*-а су морали бити плави и из виших друштвених слојева; висине минимум 175 цм; морали су и да докажу своје *аријевско порекло* уназад од 1750.-те године.

Након што је Адолф Хитлер 1933. године преузео власт у Немачкој, Нацизам је постао званична идеологија. Темелјила се на *научном расизму* и *антисемитизму*. У циљу реализације *антисемитизма*, 1935. године су на *Митингу нацистичке армије* у Нирнбергу, усвојени *Нирнбершки закони* (Milgram, 1999). Упоредо са тим, започет је прогон Јевреја. Депортацији Јевреја претходила је најпре *Кристална ноћ* (нем. *Kristallnacht*), позната и по називу *Царска кристална ноћ* (нем. *Reichskristallnacht*, или *Pogromnacht* – *Ноћ погрома*). То је био велики погром, који се десио широм Немачке, у ноћи, 9. новембра, 1938. (укључујући ране часове следећег дана) (Ibidem). Погром је био усмерен против јеврејских грађана широм Немачке. *Кристална ноћ* се желела представити као спонтана реакција грађана Немачке. То је, међутим, био почетак организованог прогона Јевреја и осталих народа и група људи, односно, *Холокауст*.

Током тридесетих година 20. века, многи Јевреји пољског порекла су живели у Немачкој. У петак, 28. октобра 1938. године, њих 17.000 је без упозорења окупљено усред ноћи и депортовано из Немачке у Пољску. Многи од њих су били у Немачкој већи део живота; неки су чак били одликовани немачки ветерани из Првог светског рата. Пољска влада је у првом моменту одбила да их прими, али је након извесног времена пристала. Као одговор на депортовање Јевреја у Пољску, у Паризу је 7. новембра 1938. године од стране немачког Јеврејина Хершела Гринспана, чија је породица била депортована у Пољску, убијен секретар немачке амбасаде у Француској, Ернст фом Рат (Milgram, 1999). Убиство немачког дипломате у Паризу, послужило је немачким нацистима као повод и оправдање за прогон и уништење Јевреја.

Прогон и уништење Јевреја у Другом светском рату је покрет Немачке познатији као *антисемитизам*. Он представља нетрпељивост, мржњу или предрасуде према Јеврејима као религијској групи или нацији. Води порекло из средњег века, а врхунац је достигао средином 20. века када је у геноциду Хитлерове Нацистичке Немачке страдало око 6.000.000 Јевреја (Greif, 2009). Основно значење *антисемитизма* је мржња према семитском народу, Јеврејима. Поред Јевреја, Семити су и Арапи. За разлику од мржње према Јеврејима, мржња према Арапима, представља *расизам*. Полазећи од тога, *антисемитизам* представља искључиво мржу према Јеврејима. Зато се другачије назива – *антијеврејство*.

Испољавање мржње према Јеврејима може се посматрати из два аспектa. Први је повезан са означавањем Јевреја кривим за различита злодела која нису учинили. Означени су кривим да су издали Христа; измислили су комунизам; владају светом; култно убијају децу, итд. Други аспект мржње је једноставнији и представља позив на масовно истребљење Јевреја. То се заиста и десио у Холокаусту. До сада је у научним и стручним часописима било радова који су проучавали различите аспекте Холокауста

(Матејић, 2012; Брајовић, 2011; Цветковић, 2011; Молнар, 2006а и б; Ђурић, 2003; Куљић, 2001). Није међутим било радова који проучавали допринос учења о Холокаусту у неговању културе сећања и очувању националног идентитета. Проблем истраживања овог рада је учење о Холокаусту као фактор неговања културе сећања и развоја националног идентитета.

ПОЈАМ И ПОСЛЕДИЦЕ ХОЛОКАУСТА

Холокауст је име за систематски државни прогон и геноцид над различитим етничким, верским и политичким групама људи током Другог светског рата од стране Нацистичке Немачке и њених сарадника. Реч *Холокауст* (који сами Јевреји означавају хебрејском речју *Шоа* – *невоља, уништавање*), први је употребио црквени сабор протестантских цркава тадашње Западне Немачке. Постепено је ушао у општу употребу и данас је то основно значење речи. Употребљен је због посебног значаја и интензитета мржње према Јеврејима и идеолошке осуде јудаизма, која се издваја од поступака према другим нацистичким жртвама (Denzler, 1997). Мржња према Јеврејима и јудаизму, има своје дубоке корене у хришћанској цивилизацији и позната је као *антисемитизам*.

Постоји уже и шире одређење Холокауста. Претходно одређење Холокауста означава његово значење у ужем смислу. Холокауст у ширем значењу, поред уништења Јевреја, подразумева и геноцид над Ромима и Словенима, пре свега Србима. Подразумева и уништавање других група, које је нацистички режим прогласио друштвено штетним и опасним. Оне су: хомосексуалци, душевни болесници, политички противници, пре свега комунисти, пољски и совјетски ратни заробљеници, Јеховини сведоци, итд.

У ране примере Холокауста укључује се и погром током *Кристалне ноћи* и *Еутаназијски програм Т-4*. То се касније развило у употребу одреда смрти и концентрационих логора. Развило се и у масовне и централно организоване покушаје да се усмрти сваки могући припадник група на које су циљали нацисти. Европски Јевреји били су главне жртве Холокауста. Погром и уништење Јевреја, нацисти су звали *Коначно решење јеврејског питања* (Greif, 2009). Коначно решење јеврејског питања заправо је било уништење и физичка ликвидација Јевреја у нацистичким концентрационим логорима Аушвиц 1, Аушвиц 2 – Биркенау, Берген Белзен, Мајданек, Требликна, Дахау, Маутхаузен, Јасеновац и остали.

Као последица Другог светског рата, па и самог Холокауста, прво је дошло до суђења у Нирнбергу, где је истакнутим нацистима суђено за злочине током рата. Као културолошка револуција, дошло је и до *ентнацифирунга* – *денацификације*. Дошло је и до *Договора о репарацијама* између Израела и Западне Немачке. Но без обзира на то, цео процес прати и порицање Холокауста. Постоји и тежња да се Холокауст прикаже као сасвим оправдано дело.

МЕЂУНАРОДНА ШКОЛА *ЈАД ВАШЕМ* У ЈЕРУСАЛИМУ

Из наведеног разлога, негује се и развија *култура сећања* као одговор на тежњу да се злочини Холокауста умање и/или негирају. Најзначајнија установа која негује културу сећања и бори се против заборавља је *Јад Вашем*. Меморијални центар *Јад Вашем* у Јерусалиму основан је 1958. да би се бавио истраживањем Холокауста и чувањем успомене на његове жртве. Холокауст је јединствени догађај у историји човечанства и представља поништење основних вредности људске цивилизације и опомиње будуће генерације да се такав злочин никада више не понови. У Холокаусту је стадало, између осталих, и око 6.000.000 милиона Јевреја (Greif, 2009). *Јад Вашем* је подигнут на *Брду сећања* и представља импозантно архитектонско достигнуће. У оквиру центра, налазе се Историјски музеј Холокауста, галерија, Дечији меморијал, Долина заједница, Дворана сећања, Авенија праведника међу народима и мноштво споменика. *Јад Вашем* је и место где се налази Институт за проучавање Холокауста, највећа библиотека и архива о Холокаусту на свету, Мултимедијални центар, као и Међународна школа за образовање о Холокаусту.

Полазећи од чињенице да је све мање живих сведока Холокауста, па и Другог светског рата, израелска влада је организовала Међународну школу *Јад Вашем*. Полазници ове школе су страни држављани. Сваке године, у овој школи, у оквиру 80-ак програма, обуку прође неколико хиљада полазника. Полазници школе су особе које, по завршетку исте промовишу образовање о Холокаусту. То су, у почетку, били најчешће наставници историје. Касније су школу почели да похађају и наставници осталих дисциплина: језик и књижевност, уметност, веронаука, педагогија, социологија, специјална педагогија, и остале дисциплине које у својим проучавањима имају и учење о Холокаусту и о традицији, култури, језику и образовању Јевреја. Обуку у овој школи, у последње време пролазе и војници, наставници разредне наставе, стручни сарадници у школама, радници музеја и библиотека, новинари, уредници образовних часописа и представници националних министарстава просвете.

Међународна школа за образовање о Холокаусту организује специјалне образовне програме. Израђује и наставне материјале за наставнике у Израелу. За наставнике стране држављане, образовни материјали се превode на језике држава из којих долазе. Међународна школа *Јад Вашем* је део великог међународног пројекта. Има велики број запослених наставника и сарадника. Сви они, заједно са полазницима школе, раде на промовисању образовања и сећања на Холокауст.

Образовање о Холокаусту, како га је дефинисала и развила Међународна школа, одређено је као мултидисциплинарно, вишестрано и вишесмерно, а фокусира се на начин на који су људи живели пре, током и

после Холокауста, као и на феномен *избора без избора*, са којим су појединци били суочени током тог периода (Greif, 2009; Milgram, 1999). У школи *Јад Вашем*, образовање о Холокаусту реализује се кроз пет основних лекција.

- 1) Наци идеологија.
- 2) Гето.
- 3) Концентрациони логори.
- 4) Коначно решење. и
- 5) Ослобођење.

Међународна школа за образовање о Холокаусту, једина је школа такве врсте у свету. Њен основни задатак је да прошири знања људи из целог света и пружи педагошке смернице и методе за образовање о овој сложеној и увек недовољно проученој и истраженој теми. Интердисциплинарни приступ образовању о Холокаусту остварује се кроз уметност, музику, књижевност, теологију и драму. Омогућава полазницима да стекну шире разумевање онога што се догодило у том временском периоду.

Полазници школе *Јад Вашем* знање стечено у Јерусалиму, користе у каснијем раду са ученицима и студентима. Учествоју на јавним трибинама и држе предавања у установи у којој су запослени, односно у средини где живе. Основни циљ је нови методички приступ образовању и учењу о Холокаусту. То значи да се Холокауст више не изучава само са историјског аспекта, већ се изучава и у оквиру бројних сродних наука и њихових дисциплина. То се првенствено односи на наставу језика и књижевности, музике, уметности, драме и образовање мањинских етничких заједница и групација у појединим земљама.

Како је све мање живих сведока Холокауста и Другог светског рата, све је мање и нацистичких злочинаца. Зато се и истиче потреба потраге за њима, како им биолошка смрт не би омогућила да прођу некажњени за нечијој злодела која су починили. Ову чињеницу Efraim Zuroff назива *последњом шансом* (2013). Резултати су видљиви. Само од 2001-2013. године, у свету је идентификовано и приведено правди 10.915 Нациста. Од тог броја, 1.005 само у 2013. години. У назначеном периоду, у Србији је ухапшено 14 нацистичких злочинаца (Ibidem, р. 22). Полазећи од тога, учење о Холокаусту је својеврсни вид борбе против Нацизма и порука свим државама света у трагању за нацистичким злочинцима.

МЕТОД

Предмет истраживања је учење о Холокаусту као фактор развоја културе сећања и очувања националног идентитета. *Циљ и задаци истраживања* су да се утврди постоји ли разлика у знању студената о Холокаусту у зависности од средње школе коју су завршили и успеха у току

студија на факултету и постоји ли разлика у проценама студената о значају културе сећања у очувању националног идентитета у међузависности од утицаја завршене средње школе и успеха студената у току студија.

Општа хипотеза гласи: Знања о Холокаусту значајан су фактор развоја културе сећања и очувања националног идентитета, али студенти, углавном, немају довољно знања о Холокаусту.

Полазећи од *опште хипотезе*, *постављена је нулта и посебне хипотезе истраживања*. *Нулта хипотезом* се претпоставља да дистрибуција овог истраживања не припада већем узорку, односно, да не постоје претпоставке за њену нормалност када су у питању знања студената о Холокаусту. *Посебним хипотезама истраживања* је претпостављено да неће бити утврђена значајна разлика на тесту знања студената у зависности од врсте завршене средње школе и успеха у току студија. Претпоставља се и да истраживањем неће бити утврђена значајна разлика у проценама студената о значају културе сећања у развоју националног идентитета у међузависности од утицаја средње школе коју су завршили и успеха у току студија.

Примењен је *историјски поступак* у приказивању прошлости и *трансферзални поступак* у приказивању садашњег стања. Коришћене су *трансферзална* и *дескриптивна метода*. *Истраживачка техника* је *тестирање*. Сprovedено је применом *теста знања (Тест – 3X)*. Тест је конструисан за ово истраживање. Састоји се од два општа питања која се односе на лица из узорка и 10 питања која се односе на проблем истраживања (знања о Холокаусту).

Истраживање је спроведено у месецима мај и јун 2014. године, на узорку од 107 студената Учитељског факултета у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су израчунавањем *t*-вредности за непараметријске процене на малом узорку, Ман-Витнејевим *U* тестом и *двофакторском униваријантном анализом варијансе*. Резултати истраживања приказани су табелама и дијаграмом.

РЕЗУЛТАТИ

За тестирање нулте хипотезе рачуната је *t*-вредност за непараметријске процене на малом узорку. Ман-Витнејевим *U* тестом испитивана је разлика резултата на тесту знања између група студената са завршеном гимназијом и средњом стручном школом и између група студената према успеху у току студирања (варијабла о успеху студената у току студија има четири вредности; истраживањем је утврђено да су у узорку били само студенти са просечним оценама између 6,01–7,00 и 7,01–8,00). Резултати истраживања о упоређивању варијабли о завршеној средњој школи и успеху у току студирања са варијаблом о доприносу културе сећања, приказани су према подацима добијеним двофакторском униваријантном анализом варијансе.

Табела 1 – Тестирање узорка истраживања (*One Sample Test*)

Тест вредности = 0						
t	df	p	M	95% интервал разлике		
				Доња граница	Горња граница	
Тест знања	9.968	106	.000	.8318	.6663	.9972

Израчуната t-вредност ($t=9,968$), при 106 степени слободе ($df=106$) значајна је на нивоу $p<0,001$ ($p=0,000$) (Табела 1). Подаци показују да дистрибуција података овог истраживања не припада већем узорку и не постоји претпоставка за њену нормалност. На тај начин је одбачена нулта хипотеза истраживања. Према подацима приказаним у Табели 1 се види и да, уз 95% поузданости, разлика између најнижег и највишег је у интервалу између 0,6663 и 0,9972. У овом истраживању, таквих случајева је 37, а 70 излази из тих оквира. На основу резултата добијених истраживањем, може се закључити да дистрибуција не задовољава ни најнижи критеријум поузданости (95% или 0,05 значајности), како би се могла препознати као нормална или како би се извела на већем узорку.

Табела 2 – Средња школа и успех на тесту знања (Ман-Витнејев У тест)

	Тест знања
Ман-Витнејев У тест	1059.000
z	-1.027
p	.304

Израчуната вредност Ман-Витнејевог У теста (1059,000) при z -вредности ($z=-1,027$) није достигао статистичку значајност ($p=0,304$) (Табела 2). Подаци показују да нема статистички значајне разлике међу студентима на тесту знања о Холокаусту у зависности од претходно завршене средње школе.

Табела 3 – Средња школа и успех на тесту знања (медијани)

Средња школа	N	Median
Гимназија	32	.5000
Стручна школа	75	1.0000
Укупно:	107	1.0000

Ман-Витнејев У тест није открио значајну разлику међу студентима на тесту знања о Холокаусту у зависности од претходно завршене средње школе: гимназија ($Md=0,5000$; $N=32$) и стручна школа ($Md=1,0000$; $N=75$) (Табела 3).

На овај начин је потврђена прва посебна хипотеза истраживања да нема значајне разлике међу студентима на тесту знања о Холокаусту у зависности од претходно завршене средње школе.

Табела 4 – Успех у току студија и успех на тесту знања (Ман-Витнејев У тест)

	Тест знања
Ман-Витнејев У тест	971.500
z	-2.907
p	.204

Израчуната вредност Ман-Витнејевог У теста (971.500) при зе вредности ($z=-2,907$) није достигао статистичку значајност ($p=0,204$) (Табела 4). Подаци показују да нема статистички значајне разлике међу студентима на тесту знања о Холокаусту у зависности од њиховог успеха у току студија.

Табела 5 – Успех у току студија и успех на тесту знања (медијани)

Средња школа	N	Median
6.00-7.00	61	1.0000
7.01-8.00	46	.5000
Укупно:	107	1.0000

Ман-Витнејев У тест није открио значајну разлику међу студентима на тесту знања о Холокаусту у зависности од успеха студената у току студија: 6,00–7,00 ($Md=1,0000$; $N=61$) и 7,01–8,00 ($Md=0,5000$; $N=46$) (Табела 5).

Потврђена је и друга посебна хипотеза истраживања да нема значајне разлике међу студентима на тесту знања о Холокаусту у зависности од успеха у току студија.

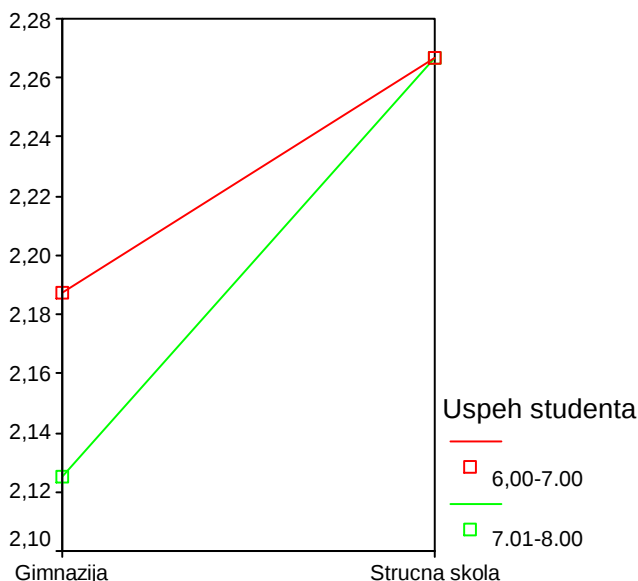
Табела 6 – Завршена средња школа и успех у току студија и значај културе сећања (Tests of Between-Subjects Effects)

Извор	Тип III Скор квадрата	df	M	F	p
Кориговани модел	.305(a)	3	.102	.072	.975
Пресек	433.378	1	433.378	308.158	.000
VAR00001	.270	1	.270	.192	.662
VAR00002	.022	1	.022	.015	.902
VAR00001 * VAR00002	.022	1	.022	.015	.902
Грешка:	144.854	103	1.406		
Укупно:	679.000	107			
Укупно након корекције:	145.159	106			

Подаци показују да на процене студената о значају културе сећања утицај немају обе варијабле: завршена средња школа ($F=0,192$; $df=1$;

$M=0,270$; $p=0,662$); успех у току студија ($F=0,015$; $df=1$; $M=0,022$; $p=0,902$) и међузависност утицаја завршене средње школе и успеха у току студија ($F=0,015$; $df=1$; $M=0,022$; $p=0,902$) (Табела 6).

Дијаграм 1 - Завршена средња школа и успех у току студија и значај културе сећања



Да међу упоређиваним варијаблама не постоји значајна разлика, уочљиво је и на Дијаграму 1.

На овај начин потврђена је и трећа посебна хипотеза истраживања да не постоји значајна разлика у проценама студената о значају културе сећања у очувању националног идентитета у међузависности од утицаја завршене средње школе и њиховог успеха у току студија.

Након што је одбачена нулта хипотеза и потврђене све посебне хипотезе истраживања, потврђена је и општа хипотеза да су знања о Холокаусту значајан фактор развоја културе сећања и очувања националног идентитета, али да студенти углавном немају довољно знања о Холокаусту.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Сви студенти обухваћени овим истраживањем, без обзира на претходно завршену средњу школу и успех у току студија на факултету, показали су недовољно знање о Холокаусту. Највећи број поена који је освојио мали број њих је три од могућих 10. Чак 45 студената је на тесту знања имало нула поена. На тесту су била постављена само општа питања која се односе на

значења појединих појмова. На основу резултата се може закључити да студенти немају основна знања о Холокаусту.

У претходним анализама је указано да постоји потреба измене приступа у изучавању Холокауста. Да за то постоји реална потреба, показују бројни примери из свакодневне наставне праксе. У Републици Србији је након увођења вишестраначких избора и парламентарне демократије, дошло до наглог заокрета када је у питању историја из периода Другог светског рата. То је за последицу имало једноставно негирање значаја готово свега што је везано за партизански покрет из овог периода. Из истих разлога су и наставни садржаји из историје, када је у питању Други светски рат, сведени на једноставну интерпретацију најзначајнијих догађаја. Недовољан је и број наставних часова на којима се изучава Други светски рат. На тим часовима, међутим, нема издвојених наставних садржаја о Холокаусту. Он се у данашњим основним школама у Србији изучава само појмовно (Наставни план и програм рада ОШ *Ђура Јакшић* из Јелашнице за школску 2013/14. годину). У средњим школама је, такође, мали број часова на којима се изучавају наставни садржаји о Холокаусту.

Последица је и негирање жртава Другог светског рата када је у питању партизански покрет. Не постоји ни тежња да се утврди права истина о жртвама Холокауста у бившој Југославији, који је био спровођен у концентрационим логорима. Таквих логора је било на десетине. Најзлогласнији је *Јасеновац* у коме су највише страдали Срби, а потом Јевреји и Цигани (Цветковић, 2011). Надалеко у Европи, познато је и Сајмиште, као место страдања бројних жртава (Browning, 2012). Никада прецизно није утврђен тачан број жртава, посебно Срба. Манипулише се подацима који се међусобно разликују. Стиче се утисак да се у Републици Србији уместо културе сећања, више негује култура заборавља. При том се занемарује чињеница, да се тиме у великој мери урушава и целокупни национални идентитет Срба. Приступ учењу о Холокаусту, који је заступљен у Израелу код Јевреја, треба да представља добар пример Србији како да негује сећање на своје жртве и како да развија и јача свој национални идентитет.

Студенти обухваћени овим истраживањем су, такође, имали различита схватања о култури сећања и доприносу Холокауста. Мали је број њих који су се изјаснили да Холокауст значајно може допринети развоју националног идентитета. То је потпуно разумљиво, ако се има на уму чињеница да већина њих није имала готово никакво предзнање о Холокаусту. Свему томе допринео је приступ историји Другог светског рата. У њему се више негује култура заборавља, насупрот култури сећања и тежња за утврђивањем неистине, насупрот тежњи да се утврди истина.

Нација, националне заједнице и национални идентитет, проблеми су коју су одувек заокупљали пажњу теоретичара и практичара из свих области

друштвених наука. Но без обзира на то, ове појмове и/или термине, није једноставно дефинисати и разграничити. То зато, што у садашњости, као уосталом и у прошлости, није постојала нити постоји држава или регија која је етнички потпуно хомогена. Етничка и културна различитост и друштвени плурализам одувек су постојали у свим друштвима. Све то упућује на потребу да се пре дефинисања националног идентитета, дефинише етнички идентитет. Нације као целовите националне заједнице и национални идентитет као масовни колективитети, модерни су феномени који су настали у епохи модерне и модерног друштва.

Нација и национални идентитет представљају појаве које су настале крајем 18. века. Настају и током сложених друштвених процеса модернизације и индустријализације (Korunić, 2005). У време свеопште глобализације и транзиционих промена у земљама Средње и Југоисточне Европе, нација и национални идентитет постају основе на којима се заснивају друштва у поменутих регијама. Национални идентитет тако постаје основна одлика масовних колектива у којима се људи међусобно удружују у макро целине: језичке (Cinah, 2001), културне (Lihmann, 2001), образовне (Базић, 2011а), политичке (Базић, 2011б), социјалне (D'enkins, 2001) и остале. Другачије речено, национални идентитет је лични идентитет појединца, односно његов осећај да припада одређеном друштву, одређеној држави или нацији. Национални идентитет је и осећај који појединац дели са групом људи без обзира на држављанство (Giroux & McLaren, 1992). На истим основама заснован је национални идентитет Срба на Косову и Метохији.

ЗАКЉУЧАК

Резултати овог теоријско-емпиријског истраживања се могу изнети у форми закључка.

1. У теоријском приступу проблему истраживања дато је појмовно одређење Холокауста и појмова повезаних са њим. Пре свега се мислило на: *Еутаназијски програм Т-4*, Кристалну ноћ, антисемитизам и остале. Из изнесених расправа и закључака се може закључити да је Холокауст био најстрашнији злочин и најцрње зло које се надвило над главама људи 20. века. Изникао је из мрака и мржње и покушао да заустави ход слободног времена, окомивши се на слободу и животе људи и народа. Масовним покољима, прогонима и концентрационим логорима исписивао је страшно сведочанство о свом постојању. Дивљајући Европом, Холокауст је оставио милионе спомена о себи и својим неделима. Замишљен је као програм систематског уништења људи и народа. Данас, међутим, постоје тврдње и тежње многих да се Холокауст представи као сасвим легитиман, оправдан, и у то време, потребан процес.

2. Учење о Холокаусту и неговање културе сећања на његове жртве и хероје, спроводи се у Међународној школи *Јад Вашем* у Јерусалиму, коју организује Влада Израела. У овој школи поред знања о Холокаусту, промовишу се нови приступи учењу и образовању о Холокаусту. Поред историјског приступа, учење о Холокаусту се промовише преко језика, књижевности, драме, музике и осталих наука и њихових дисциплина и области друштвених делатности.
3. У емпиријском делу истраживања је утврђено да сви, обухваћени истраживањем, студенти Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић имају недовољно знање о Холокаусту. Истраживањем су потврђене све хипотезе истраживања и општа хипотеза да су знања о Холокаусту значајан фактор развоја културе сећања и очувања националног идентитета, али да студенти углавном немају довољно знања о Холокаусту.
4. Смисленим се чини потреба проширивања наставних садржаја који би изучавали Холокауст на свим нивоима школовања. То се односи и на учитељске факултете где би, такође, требало увести наставне садржаје о Холокаусту у оквиру наставних предмета који се баве историјом.
5. Општи закључак овог истраживања је неговање *културе сећања* и *културе незаборава*. На тај начин се јача и доприноси очувању националног идентитета. Пример за то су Јевреји који преко Меморијалног центра *Јад Вашем* и истоимене међународне школе за учење о Холокаусту, негују сећења на жртве и хероје Холокауста. Период Другог светског рата је далеко иза данашњих дешавања. То истовремено не значи да је потребно заборавити и негирати све злочине који су се десили у том периоду. Њихова стравичност то не дозвољава.
6. Учење о Холокаусту као крајњи циљ има упознавање данашњих младих генерација са злочинима немачких нациста, односно са њиховим тежњама да владају светом и човечанством. Циљ је и да се млади упознају са стравичним злочинима и масовним покољима, прогонима и геноцидом над читавим народима, пре свега, Јеврејима. Све то треба да допринесе учењу о поштовању других и различитости. Потребно је развијати свест о значају демократије, мира и толеранције. На крају, учење о Холокаусту значајно може допринети учвршћивању свести и развоју националног идентитета.
7. Не уради ли се тако, постоји оправдана опасност да се Холокауст заувек заборави. Тиме ће бити заборављене и невине жртве злочинаца какве свет не памти. Све то може, у датом моменту, допринети да Холокауст заиста буде и представљен као оправдан и легитиман процес. Као исход тога, може се десити да се у одређеним друштвеним околностима појави нека нова Нацистичка Немачка. Последице би у том случају биле несагледиве, а опстанак човечанства доведен у питање.

8. Сећање на жртве и хероје Холокауста чува се и негује организовањем семинара у Међународној школи *Јад Вашем* у Јерусалиму. Нема сумње да је реч о једном од врхунски осмишљених и организованих семинара. Нема ни сумње да сви људи из *Јад Вашема* искрено верују у мото овог центра који гласи **СЕЋАЊЕМ НА ПРОШЛОСТ, ОБЛИКУЈЕМО БУДУЋНОСТ**. У овај мото, верују и сви досадашњи полазници *Међународне школе Јад Вашем* у Јерусалиму.
9. На основу приказаних резултата у теоријском и емпиријском делу истраживања и изнесених расправа, може се закључити да учење о Холокаусту доприноси неговању *културе сећања* и очувању *националног идентитета*.

Литература

- Базих, Ј. (2011а). Национални и европски идентитет у Болоњском процесу. *Српска политичка мисао*, 31(3), 25-46.
- Базих, Ј. (2011б). Национални идентитет у процесу политичке социјализације. *Српска политичка мисао*, 31(4), 335-354.
- Брајовић, С. (2011). Јеврејски идентитет у раној модерној Европској историји. *Наслеђе*, 8(20), 167-181.
- Browning, C. (2012). Сајмиште као европско место сећања на Холокауст. *Филозофија и друштво*, 23(4), 99-105.
- Giroux, H., McLaren, N. (1992). *America 2000 and Politics of Gresure: Democracy and Cultural Difference under Siege. International Journal of Educational Reform*, 1(2), 99-110.
- Greif, G. (2009). *The Auschwitz album. A Curriculum for High Schools*. Jerusalem: Yad Vashem The International School for Holocaust Studies.
- D'enkins, R. (2001). *Етницитет у новом кључу*. Београд: Библиотека XX век.
- Denzler, G. (1997). Antijudaizam i antisemitizam u teologijama našeg veka: Karl Adam, Michael Schmaus, i Anton Stonenr. *Facta universitatis – series: Law and Politics*, 1(1), 11-20.
- Ђурић, М. (2003). О Јудаизму и јеврејству. *Теме*, 27(3), 475-491.
- Zuroff, E. (2013). *Worldwide Investigation and Prosecution of Nazi War Criminals. (April 1, 2012 – March 31, 2013). An Annual Status Report*. Jerusalem: Simon Wiesenthal Center – Israel Office and Snider Social Action Institute.
- Korunić, P. (2005). Nacija i nacionalni identitet. *Revija za sociologiju*, 36(1-2), 87-105.
- Куљић, Т. (2001). Финкелштајн – дебата око холокауст индустрије. *Социологија*, 43(4), 289-308.
- Luhmann, N. (2001). *Друштвени системи*. Београд: ИКЗС.
- Матејић, Ј. (2012). Дискурс постгенерације – сећање и идентитет потомака починилаца и жртава Холокауста. *Филозофија и друштво*, 23(3), 78 -90.

- Milgram, A. (Ed.) (1999). *But the story didn't end that way*. Jerusalem: Yad Vashem The International School for Holocaust Studies.
- Молнар, А. (2006а). Бајројтски круг и борба за нову немачку веру. *Социологија*, 48(3), 193-218.
- Молнар, А. (2006б). Обрачун Алфреда Розенберга са Хришћанством. *Филозофија и друштво*, 29(9), 9-35.
- Наставни план и програм ОШ „Ђура Јакшић“ из Јелашинице за школску 2013/14. годину.*
- Цветковић, Д. (2011). Холокауст у Независној Држави Хрватској – немеричко одређење. *Историја 20. века*, 29(1), 163-182.

Прилог – Тест – 3Х

УПУТСТВО ЗА РЕШАВАЊЕ

Поштовани студенти,

Пред Вама је тест знања о Холокаусту (Тест – 3Х) из периода непосредно пре и до завршетка Другог светског рата. Састоји се од питања на која је потребно да одговорите уписивањем одговора испод сваког од њих. На уводна питања одговорите дописивањем одговора. Уколико немате одговор на постављено питање, упишите – не знам.

Ово тестирање је анонимно и Ви не уписујете личне податке. Резултати које будете остварили на тесту користиће се искључиво у научне сврхе.

Унапред хвала!

1. Коју средњу школу сте завршили? _____
2. Која је Ваша просечна оцена у досадашњем току студија: _____

ТЕСТ ЗНАЊА О ХОЛОКАУСТУ

1. Шта је *Холокауст*?
2. Шта је *антисемитизам*?
3. Шта означава *Кристална ноћ* из периода Нацистичке Немачке?
4. Шта је то *Еутаназијски програм Т-4* из периода Нацистичке Немачке?
5. Колико је Јевреја приближно страдало у концентрационим логорима Нацистичке Немачке до завршетка Другог светског рата?
6. Ко је био први командант комплекса концентрационих логора Аушвиц?
7. Набројите пет концентрационих логора из периода Другог светског рата?
8. Набројите до пет немачких нациста из периода Другог светског рата?
9. У ком граду у Немачкој је суђено немачким нацистима након Другог светског рата?
10. Шта за Вас представља *култура сећања*?

Хвала на сарадњи!

TEACHING ABOUT HOLOKAUST AS A FACTOR OF NOURISHMENT OF MEMORY CULTURE AND PRESERVATION OF NATIONAL IDENTITY

Summary: The paper presents results of theoretical and empirical research on teaching about holocaust as a factor of memory culture development and preservation of national identity. Holocaust is a name for systematic state prosecution and genocide of different ethnic, religious and political groups of people during the World War 2 by the Nazi Germany and its collaborators. There are numerous tendencies nowadays trying to present Holocaust as a legitimate and justified process. In addition to it, the teaching contents which contain facts of Holocaust are lessened in the primary and secondary school curriculum. In order to find out to what extent the teaching about Holocaust may contribute to the development of memory culture and preservation of national identity, in the months of May and June in 2014 using 107 students of the Teacher Training Faculty –Prizren –Leposavic a research presented in the paper was conducted. Data collected by the research and processed according to calculated t-values for non parametric estimation on a small sample using Man-Witney Y test and two factor uni-variant analysis variance showed that there was no significant difference in the knowledge of tested students depending on the type of secondary school they completed and their success during studies, and there was no difference in the student estimation of importance of memory culture in the development national identity in the interdependence of the type of secondary school influence or their success during the studies. Research results are shown in the form of conclusion and pedagogical implications are given.

Key words: Holocaust, Jews, anti-Semitism, Judaism, Night of the Long Knives, Crystal night, euthanasia program, T-4 Nazism, memory culture, national identity.

УЧЕНИЕ О ХОЛОКОСТЕ КАК ФАКТОР СБЕРЕЖЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ И СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Резюме: В данной работе представлены результаты теоретических и эмпирических исследований учения о Холокосте, как фактору развития культурной памяти и сохранения национальной идентичности. Холокост - это систематичное государственное преследование и геноцид различных этнических, религиозных и политических групп людей во время Второй мировой войны нацистской Германией и ее пособниками. В настоящее время, существует множество тенденций, которые представляют Холокост как оправданный и законный процесс. Кроме того, учебные программы начальных и средних школ не уделяют достаточно внимания истории Холокоста. Чтобы определить, в какой мере сознания о Холокосте могут способствовать развитию культуры памяти и сохранению национальной идентичности, в мае и июне 2014 на выборке из 107 студентов факультета теории и методики начального образования в Призрене – Лепосавиче, проведено исследование, представленное в данной статье. Полученные в ходе исследования материалы обработаны в соответствии с расчетными t-значениями для непараметрических оценок на небольшой выборке, при помощи U-статистического критерия Манна — Уитни, используемого для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Двухфакторный одномерный дисперсионный анализ показал отсутствие существенного различия тестовых знаний студентов и зависимости от типа законченной средней школы и успехов в учебе, а также отсутствия существенного различия в оценках студентов важности культурной памяти в развитии национальной идентичности, в зависимости от влияния средней школы и успехов в учебе. Наиболее важные результаты исследования представлены в виде таблицы и предложены педагогические импликации.

Ключевые слова: Холокост, евреи, антисемитизм, иудаизм, Ночь длинных ножей, Хрустальная ночь, программа эвтаназии Т-4, нацизм, культура памяти, национальная идентичность.

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Проф. др Бранко С. Ристић¹⁵

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ „ХАЈДУЦИ“ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

Апстракт: Почетак савременог српског романа за децу и младе чине „Хајдуци“ Бранислава Нушића. Осим значаја који има за развој књижевности за децу, роман „Хајдуци“ је важан сегмент наставе књижевности због обавезности интерпретације овог романа која је прописана наставним планом и програмом за пети разред основне школе. Осим својих вредности, које авантуристички роман „Хајдуци“ има са књижевноуметничке тачке гледишта, у раду ће бити анализиран са становишта дидактичко-методичког приступа као и тиво за интерпретацију засновану на истраживачким задацима.

Кључне речи: роман, „Хајдуци“, дидактичко-методички приступ, интерпретација, истраживачки задаци.

Бранислав Нушић, песник, писац, романијер и комедиограф високог домета. Рођен у Београду 1864. године, студирао права у Грацу и Београду. Због сатиричне песме *Два роба* био је две године у затвору. Био је дипломата, затим управник Народног позоришта у Београду и Новом Саду. Учесник је Првог светског рата, прешао Албанију пешице, а после рата постаје први начелник Министарства просвете и управник позоришта у Сарајеву.

Нушић је своје стваралаштво, као сви млади људи, почео стиховима, али је под утицајем Гогоља, великог руског писца, убрзо прешао на стварање комедије. Тема његовог комедиографског рада јесте српска провинција под Обреновићима, а такође и српска престоница с почетка XX века и између два рата. У делима овог нашег великог комедиографа нашао се свет од општинских писара и чиновника до народних посланика и министара. Бранислав Нушић, српској књижевности је дао изванредну реалистичку слику народног живог духа и прекрасне опсервације. Он је сликар оштрог ока који је запажао све негативне појаве свога времена и бритким пером као мачем, критиковао и исмејавао бележећи све на папир. Умро је у Београду

¹⁵ braris9@gmail.com

1938. године, у седамдесет четвртој години. Његово стваралаштво обележено је, као што је већ поменуто прво, и остварењима у пољу драме. Написао је комедије: *Пут око света*, *Сумњиво лице*, *Протекција*, *Народни посланик*, *Свет*, *Госпођа министарка*, *Ожалошћена породица*, *Др*, *Покојник*, док његово прозни опус сачињавају: *Хајдуци* (роман за децу), *Аутобиографија*, *Приповетке једног каплара*, *Рамазанске вечери*, *Опитинско дете*, *Бен Акиба*, *Кнез Иво од Семберије*, *Хаџи Лоја*, *Навод*, *Тако је морало бити*, *Јесења киша*, *Пучина*, *Иза Божјијих леђа*.

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ „ХАЈДУЦИ“ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

Од кад човек зна за себе, он је тежио да упозна свет, људе око себе, ствари, прибележи или упамти догађаје и сл. У тој људској тежњи да се маштарије, снови, жеље и лепота забележе, упамте, човек је створио писмо, тим писмом бележио свет око себе и догађаје да их не би заборавио и тако се рађала постепено књижевност.

Ако нам се ова напред изречена констатација допада, шта ћемо ми онда писмом забележити после читања романа *Хајдуци*? Јер у свему што око нас видимо, прочитамо, ми покушавамо да оно што нам се свиђа и што нам улепшава тренутак живота некако упамтимо. Али да ли све може да се запамти? Свакако да то није могуће, али је могуће то нешто забележити, записати, да се не би заборавило, јер како неко учен некад рече: „Све што није записано као да није ни речено“, боље речено, као да се није ни догодило.

Али авај са нашим јунацима, јунацима овог романа, који су онако, као ми, понекад распојасани, разбарушени, притиснути школским бригама и проблемима, свашта се догађало. Догађало се то, пре равно сто тридесет и три година, у време када је Нушић такође био деран и то ту негде близу вас. Наш писац је врло истинито, онако како јесте, описао живот.

Своје јунаке, који се као на филмском платну мотају ту негде око нас, чика Нушић је насликао налик на нас, неке њихове особине мало је преувеличао, оне друге умањιο, нешто намерно заборавио, богме и подоста додао и тако начинио дечачку дружину спремну на све и наденуо јој име *Хајдуци*. Е, ту почиње прича, договодштине, смех до суза. Ко су те силне делије без мане и страха који себе називају ХАЈДУЦИМА, ко: Чеда Брба, Жика Дроња, Сима Глуваћ, Лаза Цврца, Миле Врабац, Мита Трта и остале делије спремне на силна јунаштва и велика дела.

Сви смо се ми некада дружили с Гуливером, Робинсоном Крусом, Томом Сојером и читали без даха романе Валтера Скота или Бранка Ћопића. Све ове књиге препуне су необичних догађаја из детињства тих дечака и девојчица који су у несташним годинама детињства. Те књиге, романи који су препуни тих пустоловина и авантура својствених само деци, због таквог садржаја називају се пустоловни или авантуристички романи. Међутим, чика

Нушићеви „хајдуци“ нису баш имали истинске пустоловине, њихова борба са магарцем не би могла да понесе епитет славне борбе или тешког јуначког боја, а поготову сусрет Нушићевих „јунака“ са љутим очевима по повратку из хајдучије. Заправо, када се ова Нушићева књига погледа у целисти, види се да то није прави авантуристички роман.

Хајдуци, то је заправо изванредна пародија на авантуристички роман, подсмех сопственим јунацима и њиховим делима. Нушић је у правом смислу хумориста који се смеје пуним срцем, његов смех је благонаклон у *Хајдуцима*, те зато овај роман поред свог наслова носи епитет хумористичан, а не сатиричан, наш се писац не руга, није критичан, није оштар и зато га деца и воле и он толико дуго траје са својим делом.

Добра књига је она која нас научи нечему и с правом Бранислав Нушић поручује деци: „Ако се моји мали читаоци из ове приче немају чему подучити, извесно је да ће се имати чему насмејати. Највише можда мени“.

Да, истина је, ова је књига највећим својим делом аутобиографска. То заправо значи да је и сам наш писац учествовао у тим догађајима. Чика Нушић је своје *Хајдуке* написао при крају свог живота, имао је негде око седамдесет година, када је осетио истинску жељу да још једном оживи своје детињство. У Предговору првог издања *Хајдука* Нушић истиче да је ово дело које у себи носи и аутобиографске црте: „ова прича није потпуно измишљена, већ... сам је ја, у свом детињству, одистински преживео, а то ће рећи да ова прича описује живот деце која су данашњим њеним читаоцима дедови“.

Сима Цуцић, наш познати критичар, с правом истиче да: „Предмет ове књиге је врло стар. Датира још од прве школе. Откако је школа, увек је било ђака који је нису волели. То је и разумљиво када се зна да се деца уопште тешко привикавају на једноличности школског живота. Поред тога свако дете преживљава свој критични период, кад је склоно свакој авантури. Треба само да се нађе добар камен па да искра искочи свом силином! Признајмо да смо сви ми, ако нисмо то извели, бар много размишљали о разним пустоловинама! Као што се види, предмет је врло благодаран и до сада обилато искоришћаван. Али то није сметало да Нушић да једно сасвим особено, нушићевско дело. Изгледа да је ту доста евоцирано и пишево детињство. Отуда је тон причања тако присан, а све личности тако свеже и тако јасно оцртане. Нушић је успео да нам у згодама ђака ванредно дочара и оно доба које је иза нас све тако блиско и драго“. Нушић је написао ову хумористичну књигу далеке 1934. године, она је и данас и те како актуелна и вредна. Њен хумор, њени јунаци још увек изазивају смех до суза свим генерацијама, ту је њена велика вредност, јер наша књижевност за децу и дан данас вапи за оваквим књигама пуним истинског хумора и здравог смеха.

Хајдуци у својој завршници имају изражено наворученије и то овој књизи даје епитет мало изражене дидактичности. Због ове своје црте књига је поприлично изгубила у уметничком погледу. Писац је хтео да младе

генерације и оне које долазе усмери и подучи на личном примеру. Ова мана заправо више у себи крије једну изражену психолошко-педагошку особину која јој даје за право да буде баш таква каква јесте, књига која у потпуности разбија једну увек присутну дечију илузију, бежања од куће. Деци ова књига не дозвољава да испадну смешна, да буду исмејана од старијих, а то је за младе људе, децу, велика, ако не и највећа увреда и морате признати, понижење.

Нушић је у овој збирци прича у сваком случају себе наметнуо више као васпитача него као аутохтоног аутобиографског приповедача који је у српску књижевност за децу унео нове мотиве, нове теме и поступке. Писац *Хајдука*, пишући ово дело, успео је себе да наметне као неког ко је израстао у универзалног писца за децу, који је анегдотским начином испредања приче обогатио српску прозу за децу и ударио јој снажне темеље који и данас непомично стоје. „Естетска вредност романа *Хајдуци*, остварена је на његовој хумористичкој – авантуристичкој и забавно – дидактичној компоненти и необичној снази писца да у наративносценском поступку оствари реалну и на моменте гротескну слику живота“ (Милинковић, 2010: 185).

Ова књига, намењена за лектуру ученицима петог разреда, врло је допадљива и поучна. Међутим, да би се ученици подстакли на читање и припремили за анализу романа, потребно је адекватно мотивисати ученике. Јасно је да саопштавање списка лектуре за дугорочно читање доводи до успеха онда када се константно и системски спроводи и дуготрајно мотивисање ученика за такву активност. Дубље и конкретно припремање ученика за анализу врши се припремним задацима који омогућавају добру припремљеност ученика за књижевну интерпретацију на часу. При саопштавању списка лектуре, дају се ученицима први, глобални припремни задаци. То су, заправо, упутства којима се ученицима говори да своје импресије о прочитаним делима бележе, да при том воде рачуна о специфичностима дела које читају, да сами процењују која места у тексту треба забележити, која цитирати итд. На овај начин читање лектуре већ у почетку добија организован и систематичан приступ.

Чеда Брба, Жика Дроња, Лаза Цврца, Миле Врабац; Сима Глуваћ и Мита Трта воде ученике у још једну авантуру, воде их у – хајдуке.

Ко су заправо ови горе наведени дечаци – хајдуци?

У које су они време живели?

Ко је тај човек који после толико година пише о тој веселој дружини?

Да ли су вам згоде и незгоде ваших вршњака биле смешне?

Оваквим питањима ученици се подстичу да бележе општа места у роману и записују основне податке о времену и месту радње, прате развој фабуле и ликова.

Након глобалних припремних задатака, учитељ може те задатке рашчланити на конкретне припремне задатке који од ученика траже припремање за час анализе романа. Кад је у питању обимно дело, њих ваља благовремено дати како би ученици стигли да их ураде. Давање оваквих задатака сада има и улогу мотивисања и самосталног ангажовања ученика на изучавању дела. Да би се ученици припремили за целовиту анализу романа, даје им се група радних задатака који у целини „покривају“ уметнички свет романа.

Пример конкретних припремних задатака за интерпретацију романа *Хајдуци* Бранислава Нушића

Конкретни припремни задаци ученицима се дају по групама и могу бити различитих нивоа тежине, груписани према ранијим постигнућима ученика и формулисани у виду сарадничких императива.

Прва група

Чиме се то ови ваши вршњаци баве четвртком по подне и недељом када се састану код свог „храстовог стабла“?

О чему они тамо причају?

Какве они то приче испредају?

Друга група

Нушићеви јунаци су по годинама слични, слични су по свом понашању, учењу, али нам писац открива и неке разлике међу њима. Њихови надимци много говоре о њима. У роману нас писац упознаје како је ко од његових јунака стекао свој надимак. Подвуци места у којима је то описано.

Који вам је јунак из књиге најдражи, ко је вас опчинио? Опишите свог јунака и објасните зашто сте баш њега изабрали.

Ко је вођа дружине и како се баш он наметнуо да буде вођа?

Трећа група

Догађај са Мамутом је врло интересантан: да ли се овај догађај стварно догодио или је то само бујна машта и пуста жеља Чеде Брбе?

Због чега чланови дружине верују у Чедину причу иако знају да се није догодила? Како то ви можете да објасните?

Да ли вам се догодило да нешто у животу толико желите да вам се догоди, да вам се уистину чини да је то заиста било и да се догодило?

Четврта група

Како се родила идеја код дечака да се одметну у хајдуке?

Шта су ови дечаки мислили и причали о школи, какви су то они били ђаци?

Врло занимљиви догађаји су када наши јунаци крећу у шуму, то изазива урнебесан смех. Дружина се јуначи, пуна је куражи, састанци се одржавају у воденици, заклетва се полаже на гробу Максе Жабе, а са друге

стране, предивна кућна атмосфера, за столом се вечера и слади са питом од вишања, мајка је буна нежности и тоpline. Чланови дружине су присутни и на једном и на другом месту и то изазива, такође, смех. Догађај који, такође, изазива смех, јесте доживљај Симе Глуваћа и његових другова. Покушајте да, по свом избору, неки догађај препричате занимљиво и духовито.

Догађај није само довољно назвати смешним да би он то уистину био, већ би ви требало својом причом да покажете то смешно другима.

Пета група

Опишите „прву борбу“ наших јунака и њихову „погибију“ на друму. Пронађите речи и изразе које писац користи да нам то опише и шта је то што је у вама изазвало смех. То што сте пронашли, забележите у своје свеске, тако ће вам остати у трајном сећању и никада га нећете заборавити.

Испричајте како је почело хајдуковање ове мале дружине, али одабране. Да ли личи овај први дан на неки мали излет у шуми?

Шта то ови дечаци деле међу собом, па нас тиме упућују да се заправо ради о хајдучкој дружини?

Шеста група

Каква је била прва и последња ноћ у шуми? О њима напишите задатак: „Прва и последња хајдучка ноћ“.

Прве ноћи, уз ватру, наши јунаци су кратећи време причали разне догодовштине. Чија је догодовштина била најлепша и најзанимљивија?

Свака прича у себи носи неку поуку, да ли и ове приче имају неку своју поуку?

Седма група

Наши јунаци се врло брзо враћају из „хајдучије“ и то с магаретом приде. Како се то они враћају и где их спроводе?

На крају нам писац даје прилику да видимо прави бој. Ко су учесници боја и ко то дели правду?

Дечаци су убрзо увидели да су погрешили, да ли се они кају због тога?

Након поделе задатака и припремања за час, активност ученика на часу може се видети из испред наведених задатака, може се огледати у усменом излагању, читању подвучених делова у роману који описују неки догађај или лик, описивањем или причањем на неке од тема, увиђањем и закључивањем о њиховим могућим реакцијама на поједине ситуације које је писац предочио јунацима, итд.

Обимност романа омогућава разноврсност поступака и облика ученичких активности за интерпретацију на часу. Након анализе романа отварају се могућности за писмено и усмено изражавање што помаже повезивању подручја књижевности са подручјем говорне културе и писмености у настави српског језика.

Литература

- Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, П. (2003): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе*, Нови Сад, Змај.
- Лешић, З. (2010): *Теорија књижевности*, Београд, Службени гласник.
- Милинковић, М. (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад, Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре.
- Николић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, Т. (2001): *Историја српске књижевности за децу*, Врање, Учитељски факултет.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACH TO THE NOVEL „HAJDUCI“ BY BRANISLAV NUSIC

Summary: Modern Serbian novel for children and youth begins with 'Hajduci' by Branislav Nusic. Apart from being important for the development of literature for children, this novel is important for teaching of literature as it is put on a compulsory reading list for the 5th grade of primary school curriculum. The literary and artistic values of this adventure novel will be analyzed in this paper by the didactic methodological approach as a subject matter for interpretation based on research tasks.

Key words: novel Hajduci, didactic and methodological approach, interpretation, research tasks

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА РОМАНА БРАНИСЛАВА НУШИЧА „ГАЙДУКИ“

Резюме: Роман "Гайдуки" Бранислава Нушича положил начало современному сербскому роману для детей и юношества. Роман "Гайдуки" внес неоценимый вклад в развитие детской литературы и является важным элементом преподавания литературы, так как в плане и программе пятого класса предусмотрена обязательная интерпретация этого романа. Кроме характерных особенностей, которые с литературоведческой точки зрения содержит приключенческий роман "Гайдуки", в работе будут проанализированы дидактические и методические подходы как материал для интерпретации, основанной на научно-исследовательских задачах.

Ключевые слова: роман "Гайдуки", дидактический подход, методический подход, интерпретация, исследовательские задачи.

Проф. др Снежана Башчаревић¹⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

КОНСТИТУТИВНИ ЕЛЕМЕНТ АНДРИЋЕВОГ ТЕКСТА¹⁷

Анстракт: Андрићев литерарни опус испуњен је ненаметљивим рефлексима прикладним за разноврсна испитивања. Овај рад има за циљ да размотри шта је конститутивни елемент Андрићевог текста. Он својом сложености поставља највише захтеве пред истраживача, јер поседује следеће идејне садржаје: историјске, филозофске, етичке, естетичке и психолошке. Стога је истраживање применом плурализма метода нужно. Постављеном проблему приступићемо из перспективе парадигме, односно, основног обрасца који се јавља у више примера. Приликом тумачења узели смо у обзир да је читав Андрићев опус окренут против лажног односа према свету и да је једно од начела његове поетике да свака визија стварности мора бити што верније заснована на чињеницама саме те стварности. То указује на појаву предлошка легенде који је успешно функционисао у модерној организацији и структури Андрићевог текста. Андрић се према легендама увек односио стваралачки, са максималном дисциплином и осећањем за меру. У раду ћемо ићи трагом ове идеје.

Кључне речи: И. Андрић, текст, легенда, мит.

Иво Андрић је трајна тековина наше књижевности. По формацији и вокацији историчар, аутор докторске тезе о утицају отоманске власти на духовни живот у Босни, по професији дипломата који је имао прилику да учествује у историјским и политичким збивањима, мудар посматрач и добар познавалац прилика на Балкану, писац је историјске прозе са рационалном визијом. Његов литерарни опус испуњен је ненаметљивим рефлексима прикладним за разноврсна испитивања. Приликом читања Андрићевог текста видљив је пишећев напор да се допре до исконског, најдубљег слоја путем специфичног одабирања имагинативне грађе и путем спонтане оријентисаности имагинативне активности. Текст је својом сложености

¹⁶ snezanabascarevic@hotmail.com

¹⁷ Рад је урађен у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, бр. 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

поставио највише захтеве, тако да смо тражили одговарајући угао посматрања. Било је неопходно одабрати метод који ће обухватити кључне литерарне поставке и значити допринос у трагању за конститутивним елементом Андрићевог текста. Стога је истраживање применом плурализма метода било нужно. Постављеном проблему приступили смо из перспективе парадигме, односно, основног обрасца који се јавља у више примера, са циљем да објаснимо непознато. Перспектива парадигме сагледана је на нивоу организовања текста као целине. У искреној намери да проблем ваљано размотримо и објаснимо, а закључак изведемо на едукативан начин, одлучили смо се за логичну и систематичну композицију рада.

У овом раду разматрамо појаву предлошка легенде и мита у уметничком тексту Иве Андрића. Модерна књижевност вратила се, у одређеним сегментима, праизворима и комбиновала разне стилове, врсте и форме приповедања. Тековине модерне књижевности везане су за осавремењивање прамотива. У сваком уметничком тексту постоје асоцијативне везе које се остварују у његовом садржају. То су посредне везе које повезују разне елементе. Уместо термина асоцијативна веза може се употребити и израз парадигматска веза. Сложенији уметнички текстови (а то значи и сложенији естетски ефекти) не могу се организовати без парадигматских веза. Парадигматски односи су разноврсни и препуштени асоцијативној снази интерпретатора. Управо на тим парадигматским односима гради се енергија уметничког текста, а он је скуп организованих чињеница. Те чињенице могу се организовати на основу два принципа: повезивањем на синтагматској и повезивањем на парадигматској оси. Парадигматска организација била је основ за настанак уметничког текста Иве Андрића.

Романи Иве Андрића су тематски уоквирени етнолошким и културно сложеним подручјем наше националне заједнице, а мотиви и фабуле узети су из наше прошлости и живота људи наше земље (Стојадиновић, 1970: 36). На темељима, који чине нераскидиву спону са земљом и народом, Андрић је, у својим текстовима, створио мисаони и осећајни распон заснован на богатој историјској, психолошкој, језичкој и естетској ерудицији модерног порекла.

Књижевно дело Иве Андрића одликује се историјским и антрополошким контекстом који се заснива на мотивима простора и времена (Величковић, 1993: 67). Сво је у знаку напора да се историјски ход и терет прошлости квалитетно осмисли. Од података узетих из различитих извора, времена, архива и легенди, писац вешто ствара хроничарску причу. Андрић је писао приповетке на основу појединих сцена и призора, а романи представљају низ прича. Ликови се разликују по ситуацији у којој се налазе, по контексту историјског доба у којем живе, имају своју локалну, временску и националну конкретност, али истовремено оцртавају својим животом и дотичу сликом своје судбине питања и појаве својствене другим срединама и човеку уопште. Тиме се назначава једна од битних одлика Андрићеве

поетике да писац изражава мисао кроз приказ историјске прошлости која је ушла у легенду.

Андрићево дело прожето је мисаоношћу и сензибилитетом својственом човеку двадесетог века. И кад гради панораму епоха, и историјских збивања у њима, и кад слика фреске ликова, друштвених група и животних облика појединих средина, писац настоји да сачува и уметничку веродостојност у сликању и науком проверену истину у чињеницама. Али, његове слике и композиције не дају само пресек живота у његовој просечности, нити само видљиве, на први поглед уочљиве изузетке у виду књижевних јунака какве налазимо у ранијој нашој класичној реалистичкој књижевности. У Андрићевим сликама људи и догађаја откривају се унутарње психичке насlage у људској природи и многострука противречја у међуљудским односима који образују човеково биће и његову егзистенцију. За Иву Андрића сваки човек је посебна загонетка. У сваком његовом изразитијем јунаку садржана је или бол и трагика због промашености живота или радост због сазнања о људским могућностима. У целокупном његовом делу приказано је непрестано преплитање првобитне слике живота, из конкретних оквира реалности, у шире и сложеније симболичне облике са општељудским значењима, и слика Босне, са њеним људима и њиховим животом кроз векове, која је у средишту пишчеве пажње и испољава се у свом коначном значењу као универзална слика људске судбине.

Иво Андрић је на широком плану увео историју у своју дотадашњу приповедну психологију, као уметнички спој историјске истине и легенде, односно, спој историјских чињеница и народних веровања. У свом стваралаштву је превасходно употребљавао термине легенда и прича, никада мит, па је контекстуално предложао легенде функционисао у модерној организацији и структури његовог текста.

Бављење овом проблематиком позива нас да терминолошки објаснимо појам мита и легенде и њихову дистинкцију. Мит говори о ономе што је високо изнад нашег свакодневља и историјског тока догађаја, док се легенда бави овоземаљским, световним стварима. Због тога се легенде смештају унутар историјског догађаја, за разлику од мита, који је с оне стране историје. Иво Андрић је успешно трансформисао легенде и прилагодио их свом поетичком систему и наратолошкој схеми текста.

Мит је реч грчког порекла која је у почетку значила управо реч, говор, а потом и причу, али је у Старом веку увек била облик казивања традиционалног веровања о пореклу света, природних појава и богова. У последњих неколико векова, када је наука почела да потискује веру, реч мит поприма значење неистинитог и измишљеног. Мит се од свих других облика казивања разликује по томе што говори о надљудској стварности, која је, високо изнад нашег свакодневља и историјског тока догађања, изван профаног.

За разлику од мита, легенде се баве овоземаљским, световним стварима. Због тога се легенде смештају унутар историјског догађања, за разлику од мита, који је с оне стране историје. Термин легенда има уже и шире значење у стручној литератури. У ужем значењу је прича о животу светаца која је намењена читању приликом јутрења. У Средњем веку, нарочито између XIII и XIV века, биле су популарне и распрострањене легенде о животима светаца. У ширем значењу, легенда се изједначава са изворним обликом приче чије је порекло у прадревности, па се тако схваћен термин примењује на све приче из прошлости засноване на мање или више аутентичној традицији. Тако схваћена, легенда се јавља као супстанца светих и профаних древних прича. У фолклору, легенда се често и у свету и код нас своди на своје уже, верско одређење. Као елемент фолклора, легенда улази у традицију усмене народне приче у чијој је основи измишљен лик или догађај. Иако је у њу по правилу интегрисано чудо, и приповедач и слушаоци примају догађаје као веродостојне. Поред моралистичких, у овим народним причама има националних и социјалних тенденција, нарочито у историјским легендама. Значај легенде изразито је појачан у епохи романтизма, а на својеврстан начин је обновљен у двадесетом веку.

Андрићево књижевно дело је врло често у духу народног стваралаштва. Посебно је уочљив напор да се тумаче и разумеју народне тежње. Хердер је био један од зачетника идеје о народном стваралаштву, као дубоком изразу аутентичног живота прошлости и духа нације. Хердеров следбеник био је Вук Карацић, један од Андрићевих узора. Андрић се према фолклору увек односио стваралачки, са максималном дисциплином и осећањем за меру. У ту сврху, он је постао Вуков следбеник и проучавалац. Тврдио је да Вук открива:

„[...] нашу богату народну књижевност, наш фолклор, нашу новију историју, цео потенцијал доле скривеног бујног и особеног духовног живота свога народа“ (Андрић, 1981: 103).

Из исте или сличне потребе прихвата и велича Његоша. Разматрајући однос према легендама као једном нивоу духовне и културне археологије у оквиру ширих истородних стремљења у уметности двадесетог века, уочавамо да су древне легенде нашле место у сензибилитету наше епохе. Са тог становишта постављен је оквир за Андрићево коришћење легенди. У његовом делу долази до споја легендарног и историјског. Историјско допуњује легендарно да би му се и супротстављало.

Приврженост легенди, у Андрићевом тексту, манифестује се честим прихватањем тона усмене књижевности; делимичном идентификацијом с причаоцем и настојањем да се „прича причана прича“. Андрићева опредељеност за легенду и народна предања, присутни су и у његовом интелектуалном гледишту и у дубоким садржајима његове имажинације. То потврђују многи искази. Наводимо неке од њих:

„Као у најдревнијим легендама, које су увек и највећа људска стварност [...]“ (Андрић, 1981: 9).

[...]

„[...] треба ослушкивати легенде, те трагове колективних људских настојања кроз столећа, и из њих одгонетати, колико се може, смисао наше судбине. [...] Има неколико основних легенди човечанства које показују или бар осветљују пут који смо превалили, ако не и циљ коме идемо. Легенда о првом греху, легенда о потопу, легенда о Сину човечијем, распетом за спасење света, легенда о Прометеју и о украденој ватри“ (Андрић, 1981: 25).

[...]

„Народ памти и препричава оно што може да схвати и што успе да претвори у легенду“ (Андрић, 1981: 27).

Као термин који успешно кореспондира термину легенда, Андрић је користио термин прича. О причи као елементу уметничког текста сведочио је експлицитно у есеју „О причи и причању“, али и имплицитно у ауторском тексту:

„Стога бих желео да тежиште овог кратког излагања поставим, као што је по мом мишљењу право и умесно, на разматрање о причи и причању уопште. На хиљаду разних језика, у најразноличнијим условима живота, из века у век, од древних патријархалних причања у колибама, поред ватре, па све до дела модерних приповедача која излазе у овом тренутку из издавачких кућа у великим светским центрима, испреда се прича о судбини човековој коју без краја и прекида причају људи људима. Начин и облици тога причања мењају се са временом и приликама, али потреба за причом и причањем остаје, а прича тече даље и причању краја нема. Тако нам понекад изгледа да човечанство од првог блеска свести, кроз векове прича само себи, у милион варијаната, упоредо са дахом својих плућа и ритмом свога била, стално исту причу. А та прича као да жели, попут причања легендарне Шехерзаде, да завања крвнике, да одложи неминовност трагичног удеса који нам прети, и продужи илузију живота и трајања. Можда је у тим причањима, усменим и писменим, и садржана права историја човечанства, и можда би се из њих могао бар наслутити, ако не и сазнати, смисао те историје. И то без обзира на то да ли обрађују прошлост или садашњост“ (Андрић, 1981: 66-67).

[...]

„Босанске касабе и вароши пуне су прича. У тим понајчешће измишљеним причама крије се, под видом невероватних догађаја и маском често измишљених имена, стварна и непризнавана историја тога краја, живих људи и давно помрлих нараштаја. То су оне оријенталне лажи за које турска пословица вели да су истинитије од сваке истине“ (Андрић, 1981: 41-42).

На основу наведених експлицитних и имплицитних поетских ставова уочљиво је да се Андрићева гледишта нису битно мењала у великом

временском распону, тако да постоји сличност у схватању легенде имагинарног Гоје и схватању приче у беседи коју је Андрић одржао примајући Нобелову награду. Андрићево схватање легенде, посебно схватање које изражава Гоја, везује се за ону традицију у којој је легенда синоним за предања и у којој се легенда јавља као супстанца свих древних прича. Андрић је прихватио сазнања о прошлости у свим видовима, па је и записао:

„Ништа није узбудљивије него гледати старе цивилизације на њиховом извору који је већ пресахнуо“ (Андрић, 1981: 170).

На трагу прошлости све је могло да постане изазов, чак и додир топлот клесаног камена који подстиче наратора у приповеци „Мост на Жепи“ „да му напише историју“ (Андрић, 1981: 193). У једној од својих радних свезака, Андрић је забележио речи које се односе на настанак романа „На Дрини ћуприја“:

„Материјал који је мени служио за писање те књиге биле су легенде које су сачуване у народним причањима из тога времена, а затим историја и писани документи, уколико су сачувани у турским, аустријским или венецијанским архивима“ (Андрић, 1981: 8).

Андрићево опредељење за легенде и приче везује се за време у коме су легенде и предања на речит начин потврђивали своју веродостојност, откривајући реалну подлогу чак и у оном што је вековима приписивано игри маште. У „Знаковима поред пута“, он бележи:

„Има народних прича које су толико општечовечанске да заборавимо кад и где смо их чули или читали, па живе у нама као успомена на наш лични доживљај“ (Андрић, 1981: 11).

Андрић је још у детињству био на извориштима прича и легенди. Једном је рекао:

„За босанско дете легенде имају моћ мајчиног млека. Нешто тајанствено и стравично, што постање носи са собом, улази у нас у облику древних предања“ (Јандрић, 1977: 253).

У Андрићевим исказима о легендама уочава се разлика између главних или основних легенди, које се везују за људску активност, до легенди које казују о месту и људима, које су нека врста историје. Прве су универзалне и путоказ људске судбине, док друге у мањој или већој мери имају локални значај.

Читав Андрићев опус окренут је против сваког лажног односа према свету, а тиме и односа према миту који било механичким преузимањем познатог и његовим дограђивањем, било сопственим односом, води митологизацији као једностраности и површности. Једно од начела поетике овог аутора подразумева да свака визија стварности мора бити што више и што верније заснована на чињеницама саме те стварности .

За једно књижевно дело није пресудна тема којом се његов аутор бави, већ начин на који је та тема уметнички обликована. Ако се један писац одлучио да своје литерарне мотиве потражи негде у ближој или даљој прошлости свога народа, то не мора значити да је изабрао књижевне оквири који искључују сваку ширу универзалну поруку. Извесни аутори користећи се универзалним темама, исказују приватне визије ограничене личним, националним хоризонтима. Понекад писац специфичном литерарном обрадом једне локалне, историјске теме отвара читаоцу сложене видике шире но било који филозофски роман.

Андрић настоји да збивања у својим текстовима учини што убедљивијим са становишта могућег и вероватног. У „Знаковима поред пута“ Андрић, мислећи на писца, пише:

„Његов је посао да оно што је било па прошло, или само могло да буде, прикаже као оно што јесте, у потпуној убедљивости, без могућности и најмање сумње. Он мора да потпуно увери читаоца у нешто у што све дотад ни сам није био потпуно сигуран“ (Андрић, 1981: 218).

Својим уметничким текстом, који је истовремено и прецизан и симболичан, Андрић привидно подстиче на помисао о миту. Ако је то понегде асоцијација на неки мит или могућност мишљења о митском, то није и митологизирање. Напротив, све се то јавља као демитологизација. Андрић је у односу према миту у улози ствараоца који демитологизира тиме што рационално и мудро показује збивања на свој сугестиван, стваралачки продубљен начин. Сматрао је да се оптерећење митом може превазилазити уметничком визијом о човековој нади и хуманитету. У томе је видео битан смисао литературе, наглашавајући у говору у Штокхолму следеће:

„Није уопште толико важно да ли један приповедач описује садашњост или прошлост, или се смело залеће у будућност; оно што је при том главно, то је дух којим је надахнута његова прича, она основна порука коју људима казује његово дело. А о том, наравно, нема и не може бити прописа ни правила. Свак прича своју причу по својој унутарњој потреби, по мери својих наслеђених или стечених склоности и схватања и снази својих изражајних могућности; сваки сноси моралну одговорност за оно што прича, и сваког треба пустити да слободно прича. Али допуштено је, на крају пожелети да прича коју данашњи приповедач прича људима свога времена, без обзира на њен облик и њену тему, не буде ни затрована мржњом ни заглушена грмљавином убилачког оружја, него што је могуће више покретана љубављу и вођена ширином и ведрином слободног људског духа. Јер, приповедач и његово дело не служе ничем ако на један или други начин не служе човеку и човечности“ (Андрић, 1981: 67).

Овај експлицитни исказ у пуној је сагласности са хуманистичком доследношћу Андрићевог књижевног дела.

Андрић легенде највише помиње у роману „На Дрини ћуприја“, и то у првом поглављу. Ту је легенда о зидању вишеградског моста, о Раду Неимару, „који је морао живети стотинама година да би саградио све што је лепо и трајно по српским земљама“, о вили бродарици која омета рад, о двоје узиданих близанаца - Стоји и Остоји, о мајци која „доји своју жртвовану децу“ кроз отворе на стубовима, о млеку које „већ стотинама година тече из зидина“ (Андрић, 1981: 10-12). Приповедајући, писац је имао на уму, осим прозног усменог предања две народне песме: „Зидање ћуприје у Вишеграду“ и „Зидање Скадра“. Андрић је објединио елементе обе песме, уз помоћ прозних локалних предања која је слушао за време својих боравака у касабџи крај задужбине Мехмед-паше Соколовића.

На елементе исте легенде вратиће се писац у трећем поглављу романа. Одведени гусларевом песмом из стварности, кулучари проносе глас да вила ноћу руши грађевину и да сејмени већ траже Стоју и Остоју. „Мутава и малоумна девојка, сирота“, која је родила двоје мртвих близанаца, спушта се с планине до „скела и градилишта, да загледа уплашено људима у очи и неразумљивим мумлањем пита за децу“ (Андрић, 1981: 33).

Наслов романа Андрић је узео из песме о зидању вишеградског моста. Песма садржи стихове:

„Веће хајде граду Вишеграду,
Да се гради на Дрини ћуприја.“
„Оста данас на Дрини ћуприја,
Оста данас, оста довијека“ (Недић, 1976: 205).

Осим легенде о вишеградској ћуприји, Андрић у истом роману спомиње и неколико других. За мрачни отвор у стубу моста говори се да је прозор „црног Арапина“. За „округле удубине, све две по две“, на кречњачкој обали Дрине, православци причају да су то „трагови Шарчевих копита“, муслимани - да су то трагови Ђерзелезове бедевје. За хумку на левој обали реке православци причају да је то гроб јунака Радислава; муслимани, да је то гроб неког дервиша (Андрић, 1981: 11-14). Да би приказао карактер Вишеграђана, писац наводи легенду о Старини Новаку како учи дијете Грујицу које путнике ваља нападати, а које пропуштати с миром (Андрић, 1981: 16).

Контуре легенде умирања-рађања назиремо у уграђивању Арапина у средњи стуб, његовом преображају у црног Хајрудина, који на истом месту где је пала првобитна жртва, по свим ритуалним правилима установљеним у древности, узима животе другим жртвама.

Замршена повест о Мехмедпаши Соколовићу и „црној прузи“, усуду његовог живота, такође би могла да асоцира на метаморфозу легенде. Кад малог Соколовића одводе у свет, један део његовог живота се завршава. Он одлази у земљу из које се не враћа и живи са загонетном црном пругом у грудима. Мехмедпаша је зачетник идеје о мосту и иницијатор његове градње.

Мехмедпаша градитељ нестаје, али се рађа Алихоџа, чувар створеног, који не гради мост, али бди над њим.

Андрић у есеју о Гоји помиње велике библијске легенде. Начело о периодичном стварању и разарању света оличено у легенди о Потопу, препознајемо у многим сликама романа „На Дрини ћуприја“, као што велику тему о жртви налазимо у великом броју слика и збивања у „Травничкој хроници“. У „Проклетој авлији“ тема жртве поприма „христолику“ ликовност у случају Ђамила из Смирне.

Странице Андрићевог текста смештене историјски у шеснаести век налазе се у приповеци „Мост на Жепи“ и у прва четири поглавља романа „На Дрини ћуприја“. Мост на Жепи грађен је после моста на Дрини, а градитељ је ученик вишеградског неимара Коџе Мимара Синана. Био је то саобраћајни огранак главног правца повезивања Отоманског царства са Европом на коме је, по налогу великог везира Мехмед-паше Сололовића, подигнут мост на Дрини. Андрић полази од легенде о везиру Јусуфу, која је огранак легенде о Мехмед-паши Соколовићу.

Приповетку „Мост на Жепи“ тако и почиње:

„Четврте године свога везировања посрну велики везир Јусуф, и као жртва једне опасне интриге паде изненада у немилост. Борба је трајала целу зиму и пролеће. Било је неко зло и хладно пролеће које није никако дало лету да гране. А са месецом мајем изиђе Јусуф из заточења као победник“ (Андрић, 1981: 191).

У првом поглављу романа „На Дрини ћуприја“, Андрић за мештане Вишеграда каже:

„Знали су све мајсторски изрезане облине и удубине као и све приче и легенде које се везују за постанак и градњу моста, и у којима се чудно и неразумљиво мешају и преплићу машта и стварност, јава и сан“ (Андрић, 1981: 12).

Даље истиче:

„Они су знали да је мост подигао велики везир Мехмедпаша, чије је родно место Соколовићи ту, иза једне од ових планина које окружују мост и касабу. Само везир је могао дати све што треба да се ово трајно чудо од камена сагради“ (Андрић, 1981: 12).

Затим:

„Зидао га је Раде Неимар, који је могао живети стотинама година да би саградио све што је лепо и трајно по српским земљама [...]“ (Андрић, 1981: 12).

Овде се успешно преплићу историја и легенда.

У „Проклетој авлији“ јавља се мотив прошлости која је фиксирана причом и легендом. Прича и легенда представљају људску реалност која је заснована на отпору према хронолошком времену. Читајући „Проклету авлију“, лако се уочава да њу чине четири прстенасто распоређене приче и да свака од њих има свог казивача (наратора). Причом о Џем-султану, у петом

поглављу, затвара се кружни ток причања у роману. Он је једина историјска личност у делу. Хаим, један од ликова романа, формира и казује нову причу у причи и то „о Тамил ефендији и његовој судбини“. Тамилу појаву карактерише симболична наглашеност двојакости. Тамил је дерасиран турско-грчки мелез, идентификован са Џемом, султаном из петнаестог века, турско-српским мелезом. Тамил има своје реално порекло, отац му је угледни турски чиновник, а мајка Гркиња. И Џем је двојног порекла: по мајци Србин, по оцу Турчин. После интензивног заљубљивања у младу и лепу Гркињу и одбијања њеног оца да му је да, Тамил се преображава и задубљује у историјске науке, проналазећи у Џем-султану другог себе, а губећи властиту личност. Једна велика и онемогућена љубав пресекла му је живот и заокренула га је у књиге у историју. И Џему и Тамилу је свет људи стран и далек. Нервозно испричана Тамилова прича о свом моделу Џему подразумева два слоја: један у домену историје, други у домену усмене књижевности, са мотивом „браће непријатеља“.

Тамил се у једном тренутку поверава Петру и открива загонетку свога живота. Признаје му да се „идентификовао“ са султаном Џемом из петнаестог века, и да живи његов живот, да је Џем-султан „он сам“. Његова изјава при полицијском саслушању: „Ја сам то!“- није инат ни изазов насиљу, већ његово интимно уверење.

Џем је био у непријатељству са способним и агресивним братом. Наратор каже за сукоб између Џема и Бајазита: „То је у новом и свечаном облику древна прича о два брата.“ Та прича, међутим, има и свој коментар. Џем губи битку у борби око престола са братом Бајазитом, и то је исходиште његове трагичне судбине. Џемова историја је уоквирена једном древном причом која се стално обнавља. То је легенда о „браћи – непријатељима“, „о браћи супарницима“, која у различитим варијантама постоји у предањима многих народа.

Прича која се шири, продубљује и преноси кроз време послужила је Андрићу као подлога за дело. Андрић причи никада није робовао, већ се њом користио лако и слободно. Вештим транспонованем историјске грађе и приче успео да ускрсне прохујала времена.

Типови јунака пореклом из легенди, који се могу уочити у Андрићевом делу су следећи: браћа - непријатељи: Џем - Бајазит у роману „Проклета авлија“; грађевина жртва: млади црнац у роману „На Дрини ћуприја“; вешани Срби у роману „Травничка хроника“; ритуалне жртве: Радисав и други погубљени на Капији, поврх средњег стуба у роману „На Дрини ћуприја“; крвник: Карађоз у роману „Проклета авлија“; градитељи и чувари: Мехмедпаша Соколовић, Даутхоџа и Алихоџа Мутевелић у роману „На Дрини ћуприја“; рушитељи: личности и појаве симболисани Црном пругом (војске, нагонске ерупције) у роману „На Дрини ћуприја“.

Резултати до којих смо дошли показују да је Андрић у свом стваралаштву превасходно употребљавао термине легенда и прича, никада мит, па је контекстуално предложак легенде функционисао у модерној организацији и структури његовог текста. На принципу парадигме, као јединства различитог, засновао је концепцију свог текста. Више пута, у различитим делима, уврштавао је различите легенде, али су оне, свуда, чиниле основну супстанцу, која гради јединство текста и поједине његове делове држи на окупу. Тако је јединством разноврсности, на много различитих начина, остварио парадигматско устројство текста. Читав његов књижевни опус окренут је против сваког лажног односа према свету, а тиме и односа према миту који било механичким преузимањем познатог и његовим дограђивањем, било сопственим односом, води митологизацији као једностраности и површности. Једно од начела поетике овог аутора подразумева да свака визија стварности мора бити што више и што верније заснована на чињеницама саме те стварности. Легенда се бави историјским, аутентичним, овоземаљским стварима, те их је због тога Андрић сместио унутар историјских догађаја. Андрић се према легендама увек односио стваралачки, са максималном дисциплином и осећањем за меру. Трансформација легенде у новој епохи показала је да се људска природа слабо и споро мења и да легенде функционишу као измењено саборно умље, епска меморија и примарна истина у модерном сензибилитету писаца и новом тексту. Андрић је остварио фузију легенде и предања с уметничким науком и припада модернизованом реализму који фундира антрополошке проблеме. Легенде је прилагодио свом поетичком систему, наратолошкој схеми и парадигматској организацији, тако да оне чине конститутивни елемент у његовом тексту.

Литература

- Бандић, М. (1963): *Иво Андрић – загонетка ведрине*, Нови Сад, Матица српска.
- Величковић, С. (1993): *Књижевни процес*, Никшић, Унирекс.
- Вучковић, Р. (1999): *Зборник о Андрићу*, Београд, СКЗ.
- Гиљен, К. (1977): *Књижевност као систем*, Београд, Нолит.
- Димитријевић, К. (1976): *Разговори и ћутања Ива Андрића*, Београд, Култура.
- Зеџ, П. (1994): *Андрићев театар сенки*, Београд, Рад.
- Јакоби, Ј. (1996): *Јунгов пут индивидуације*, Београд, Медисон.
- Јандрић, Јб. (1977): *Са Ивом Андрићем*, Београд, СКЗ.
- Кољевић, С. (1983): *Приповетке Иве Андрића*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Леовац, С. (1993): *Огледи о Иви Андрићу*, Београд, СКЗ.
- Милановић, Б. (1981): *Критичари о Иви Андрићу*, Сарајево, Свјетлост.
- Минић, В. (1976): *Поетика „Проклете авлије“*, Титоград, Побједа.
- Недић, В. (1976): *О усменом песништву*, Београд, СКЗ.
- Речник књижевних термина* (2001): Бања Лука, Романов.

- Сабрана дела Иве Андрића (1981): Сарајево, Свјетлост.
- Палавестра, П. (1992): *Књига о Андрићу*, Београд, БИГЗ/СКЗ.
- Стојадиновић, Д. (1970): *Романи Ива Андрића*, Приштина, Јединство.
- Тартаља, И. (1979): *Приповедачева естетика*, Београд, Нолит.
- Џацић, П. (1962): *Критичари о Андрићу*, Београд, Нолит.
- Џацић, П. (1975): *О „Проклетој авлији“*, Београд, Просвета.
- Џацић, П. (1983): *Храстова греда у каменој капији*, Београд, Народна књига.
- Џацић, П. (1993): *Иво Андрић: човек и дело*, Ниш, Просвета.
- Џацић, П. (1996): *Иво Андрић, есеј*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

CONSTITUTIVE ELEMENT OF ANDRIC'S TEXT

Summary: Andric's is filled with fine reflections liable to various studies. This paper has for its aim to consider the constitutive element of Andric's text. With his own complexity he puts before a researcher highly demanding tasks for he possesses notion concepts such as follows: historical, philosophical, ethical, and psychological one. Therefore, the use of pluralism method, in this case, is a must. The problem set will be approached from the paradigm perspective i.e. basic pattern that appears in most examples. During interpretation we took into consideration the fact that the whole of Andric's work was turned against fake relation to everything and that one of the principles of his poetics was that the vision of reality must be based on the facts as true to the that very reality as possible. This points to the pre-text of the legend which functions successfully in the modern organization and structure of Andric's text. Andric always had a creative attitude towards legends with maximum of discipline and feeling for its use. It is the trace of this idea that will be followed in our paper.

Key words: I. Andric, text, legend, myth

КОНСТИТУТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ТЕКСТОВ ИВО АНДРИЧА

Резюме: Литературное творчество Иво Андрича, наполненно философской мыслью и отражением многих чувств и эмоций, пригодно для различных исследований его творческой направленности. Целью данной работы является определение конститутивных элементов текста Иво Андрича. Посредством сложной структуры текста и его концептуального содержания (исторического, философского, этического, эстетического и психологического) писатель выдвигает наивысшие требования к исследователям его творчества. Таким образом, все более очевидной становится необходимость проведения исследования с использованием метода плюрализма. Данная проблема рассматривается с аспекта парадигмы, то есть ведущего образца, повторяющегося в большинстве примеров. В процессе интерпретации нами учитывался тот факт, что литературное творчество Андрича обращено наперекор ложному отношению к миру, и одним из принципов его поэтики является сознание того, что любое видение реальности должно быть как можно точнее воспроизведено на основе фактов данной реальности. Это свидетельствует о наличии шаблона легенды, который успешно функционирует в современной организации и структуре текста Иво Андрича. К легендам писатель всегда относился творчески, с максимальной дисциплиной и чувством меры. В статье мы проследим за этапами развития данной идеи.

Ключевые слова: Иво Андрич, текст, легенда, миф.

Доц. др Мирјана Стакић¹⁸

Учитељски факултет у Прзрену – Лепосавић

ПОЕТСКИ ЈЕЗИК КАО ОДЛИКА СТИЛА КЊИЖЕВНЕ ПРОЗЕ

Апстракт: У раду истражујемо стилске карактеристике поетског језика књижевне прозе и настојимо да утврдимо специфичности које га разликују од стандардизоване употребе језика. На примерима из српске књижевности испитујемо особености поетског језика које се огледају на подручју лексице, у употреби стилских фигура и у специфичном односу према синтакси.

Поетски језик одликује лексичко богатство и употреба, у естетске сврхе, локализама и дијалекатских речи, архаизама, историзама, неологизама, социолеката и позајмљеница, као и честа одступања од усвојеног модела књижевног језика кроз грађење слободне комбинаторике и уношење елемената говора ван усвојене језичке норме. Употреба и комбиновање великог броја стилских израза поетском језику даје фигуративност и изражајност, али стилске фигуре немају само улогу стилских украса, већ су и у функцији саопштавања ауторове истине о човеку и свету који га окружује. У области синтаксе, препознатљивост и стилска маркираност поетског језика огледа се у облику, дужини и склопу реченице, као и у специфичним њеним интонацијским особеностима и ритмичности.

Кључне речи: поетски језик, стил, књижевна проза, лексика, стилске фигуре.

ЛЕКСИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ ПОЕТСКОГ ЈЕЗИКА

Изучавање стила књижевне прозе може да пође од поетског језика и његових стилских карактеристика. Поетски језик је био предмет изучавања многих књижевних теоретичара. Истицана је његова сложеност,¹⁹ поетска и комуникативна функција (Виноградов 1971), и фигуративност (Ђорац, 1982: 35).

Чињеница је да је погрешно изједначавати термине стил и поетски језик, мада се они чак и данас у српској књижевној критици употребљавају као синоними. Димитријевић је још 1967. године у *Теорији књижевности* разграничио ова два појма у складу са тенденцијама тадашње модерне стилистике. Језик је, по Димитријевићу, скуп изражајних средстава који нам

¹⁸ stakicmz@ptt.rs

¹⁹ Лотман (Lotman) је истицао сложеност поетског језика: „Поетски језик је веома сложена структура. Он је знатно сложенији у односу на природни језик“ (Лотман, 1976: 42).

стоји на располагању, док је књижевни стил начин њихове употребе, односно „начин употребе језика и језичких средстава, а то значи фонда речи, њихових облика“ (Димитријевић 1967: 72). Погрешно је изједначавати и језик књижевног дела са стандардним језиком, јер се поетски језик разликује од језика свакодневне комуникације. Јовић, истиче да је разлика између стандардног и језика књижевног дела постојала већ у првим фазама постојања књижевног језика и да је због прокламовања Карацићевог принципа да у основи књижевног језика буде народни, створен привид да је реч о јединственом језичком идиому (Јовић, 1985: 105).

До Првог и између Првог и Другог светског рата било је релативно мало писаца који су одступали од усвојеног модела књижевног језика, грађењем слободне комбинаторике и уношењем елемената говора ван усвојене језичке норме. То је био један од разлога да је језик Борислава Станковића наишао на осуду у званичним круговима књижевне критике, јер су његове приповетке написане језиком југа Србије, а јунаци говоре аутентичним и изворним језиком свога краја. У приповеци *Увела ружа*, уметничкој обради доживљаја из младости, у форми сећања и лирске исповести приповедача Које, детаљи у опису девојке, *шалварице*, *минтан*, *бошча* и *папуче*, носталгично дочаравају прошло време и оријентални дух старог Враћа:

А ти беше увек, од свију комшијских девојчица најбоље и најлепше обучена. Твоја мајка иђаше једнако у сељачком оделу, али тебе киђаше и гиздаше као најбогатију. Каква ли беше тада! У шалварицама, кратком, тесном минтану са широким рукавима, опасана бошчицом, у лаким папучама и повезане главе, иђаше ти. А ход ти беше брз, лак. Како да те не памтим кад долазаше к нама? (Станковић, 1966: 156)

Данас се неке од ових речи више не користе, *шалваре* су део фолклорне ношње, а речи *минтан* и *бошча* замењене су савременим изразима *прслук* и *марама*. И речи које, попут присвојне придевске заменице *свију* („А ти беше увек, од *свију* комшијских девојчица најбоље и најлепше обучена.“), одступају од званичне језичке норме, стилски су уклопљене да дочарају дух и амбијент ишчезлог патријархалног времена. Глаголски облици имперфекта, који се у одломку понављају (*иђаше*, *киђаше*, *гиздаше*, *долазаше*), стварају утисак радње која је у прошлости дубоко психолошки проживљена од стране приповедача, па су и ефекти њеног естетског и емотивног деловања на читаоца појачани.

Књижевна дела писана локалним говорима дочаравају дух и амбијент средине коју описију. Њихови јунаци делују аутентично и уверљиво, попут Пилипа Бакљине, главног јунака приповетке *Пилипенда* Симе Матавуља (Матавуљ, 2007: 361-365). Радња приповетке је смештена у XIX век, у горњу Далмацију и сиромашно село, лоцирано у Петровом пољу. Написана је ијекавским дијалектом, језиком какав се користио у источној Херцеговини.

Локални карактер језика, који одступа од званичне књижевне норме, даје приповеци аутентичност и изворност, јер би, у противном, било немогуће дочарати и учинити животним ликове главних јунака, Пилипа и Јеле, сиромашних, али чврстих људи, који ни по цену гладовања и егзистенцијалног опстанка, не желе да се одрекну свог идентитета који је укорјењен у вери и православљу.

У савременим књижевним, теоријским, критичким и научним круговима заступа се став о равноправности локалних говора са званичним књижевним језиком када је реч о коришћењу језика у поетске сврхе. Такав став заступљен је и у нашем образовном систему, ученици се у VIII разреду основне школе упознају са њиме и у Граматици се налазе изабрани одломци из књижевних дела написаних на различитим локалним говорима.²⁰

Употреба локалног говора у књижевном тексту не умањује његову уметничку вредност већ представља стилску особеност. Употреба локалних говора у поетске сврхе омогућава да књижевни текст одише специфичном атмосфером која дочарава предметни свет који је у њему представљен. Књижевни јунаци који говоре језик свога краја делују аутентично, уверљиво и живо. У српској књижевности Глишић је познат као приповедач чији су ликови говорили онако како су то чинили стварни људи у кући, пољу или механи. Глишићеви јунаци, нарочито они из руралних средина, причају живо, сугестивно и динамично. Као представници простог и необразованог слоја често говоре језиком који је граматички неисправан и одступа од стандардног, што појачава утисак реалистичности и ствара илузију усменог казивања. У приповеци *После деведест година* кмет Пурко каже:

– *Море, људи..., шта ћемо с нашом воденицом? Воденичара нема, нити га можемо наћи. Да има барем два витла, па би нам било доста млети и дањом, а ноћом – нек је носи ђаво!* (Глишић, 1949: 37).

Књижевни лик је у свом говору неправилно употребио два прилога за време (*дањом* и *ноћом*). Они су поименичени и стављени у нестандартни облик инструментала. Њихова граматичка неправилност је вишеструко функционална:

1. доприноси ефекту живе усмене речи;
2. ствара утисак превазилажења временске дистанце (стиче се утисак као да се разговор сељака одвија непосредно пред нама);

²⁰ Као репрезентативни, у оквиру екавских говора, одабрани су одломци из следећих књижевних дела: *Петријин венац* Драгослава Михаиловића написан на косовско-ресавском дијалекту, *Поп Ђира и поп Спира* Стевана Сремца писан шумадијско-војвођанским дијалектом и народна басна *Лисица и лисиче* писана призренско-тимочким дијалектом. У овим (и)јекавских изговора као пример зетско-јужносанџачког дијалекта цитиран је одломак из књиге Данила Барјактаревевића *Новопазарско-сјенички говори*, док је за пример источнохерцеговачког дијалекта послужила народна басна *Вук и крмача* (Кликовац, 2006: 21–23).

3. открива социо-културне особености друштвеног слоја коме кмет припада.²¹

У приповеци *Прва бразда* из разговора главне јунакиње Мионе и њене кћерке Душанке видљива је патријархална и традиционална одређеност сеоског социјалног staleжа. Дијалог се одвија у тренутку када је Душанка кренула да однесе ручак брату који ради на њиви, што показује патријархалну подељеност послова на мушке и женске.

... Таман Миона оздо уз воћњак а Душанка испале из куће. Ступољила нешто у лепу шарену торбичицу, па се некуд жури.

– Куд ћеш ти, Душанка?

– Ене-де! Зар и ти дође!... – одговори Душанка готово као и збуњена.

– Баш добро, да не остане кућа сама... Ето ја пошла тамо до брала...

– Е? А где је он?

– На њиви тамо иза лаза... (Глишић, 1949: 30)

У наведеном одломку уочљиве су интонацијске и синтаксичке особености својствене разговорном стилу: употреба аориста (*ти дође*) и крњег перфекта (*ја пошла*). Употребљене су и речи *оздо* и *ступољила*, које одступају од званичне књижевне норме. Језик је изворан народни, па говорећи о њему Велибор Берко Савић истиче: „И језик и стил толико су веран одраз народне лексике, фразеологије и синтаксе, народног казивања као да је тонски снимљено; то даје изванредну реалистичност његовим личностима и оценама“ (Савић 1997: 188).

У поменутој приповеци налазимо и читав низ народних (тежачких) речи и израза, типа: *лаз*, *дан орања*, *крстина*, *јарица*, *образдити*, *работник*, *уставити*, *забавити се* (са значењем *задржати се*) ...

Говор Глишићевих јунака открива велико народно лексичко богатство. Учестале су речи типа: *газдалук*, *кмет*, *рога*, *антерија* ... Оне су у XIX веку биле саставни део говорне лексике. Данас, с обзиром на њихову сферу употребе (нестанак предмета и појава које су означаваале), наведене речи спадају у историзме. Оне могу представљати и драгоцен материјал за потенцијална етнолошка истраживања. У том контексту, приповетка *Вујина просидба* може послужити као извор за проучавање свечане традиционалне одеће српских младића, који на селу, у кућу потенцијалне невесте, одлазе обучени у: „... лепе чошне чакшире, џемадан везен златом, па ћурче, па на

²¹ Слично је и са другим Глишићевим јунацима који својим говором показују специфичне особине друштвеног слоја или професије којој припадају. Учитељ из приповетке *Рога* се размеће страним речима чије значење не зна и изговара их неправилно. У приповеци *Распис* капетан Паја представља оличење бирократске ограничености што за последицу има располагање врло оскудним фондом речи.

глави нови фес, па се опасао тараболосом и за њега заденуо нов везен пешкир, па на ногама му чизме..." (Глишић, 1949: 68).

Многе речи коришћене у Глишићевим приповеткама не употребљавају се у стандардном језику јер су их замениле друге речи. То су архаизми: *механа, крчмар, авлија, свечаник*... Оне дају уверљивост уметничким сликама и једну посебну димензију, која чини да Глишићево дело, по речима Зорића, можемо да посматрамо и као „сведочанство из историје језика“ (Зорић, 1991: 153), тако да језик Глишићеве прозе постаје огледало традиционалних породичних односа, морала и патријархалне културе.

У истом контексту можемо посматрати и употребу старих речи и израза, које се више не користе, у описима радње, амбијента и природе, или у монологима и дијалозима јунака и код других књижевних стваралаца. Архаизми пластично дочаравају време и амбијент у коме се дешава радња књижевног дела, нарочито ако је она ситуирана у раздобље XVIII или XIX века. Слично је и са позајмљеницима, речима које долазе из других језика: турцизмима, грцизмима, германизмима, галицизмима, италијанизмима, хунгаризмима, латинизмима...

Код неких писаца употреба позајмљеница је изражена у тој мери да постаје њихово стилско обележје. То је нарочито испољено код књижевника чија су књижевна дела радњом и фабулом везана за историјски период када је Србија била под Турцима. Вишевековно ропство српског народа под турском империјом оставило је, као једну од многобројних културних и социолошких последица, мноштво турских речи које су се одомаћиле у народном језику. Њихова употреба је најизраженија у крајевима који су најдуже били под Турском, на југу Србије и у Босни и Херцеговини. Књижевна дела чија се радња дешава у овим крајевима одликују се наглашенијом употребом турцизама, чиме се дочарава аутентичност локалне средине и говора јунака. Као пример, могу нам послужити приповетке Иве Андрића са тематиком из Босне или приповетке Борисава Станковића и Стевана Сремца са југа Србије.

У приповеци Стевана Сремца *Чича Јордан*, приповедач описујући главног јунака о његовим занимањима каже следеће:

Био је и говедар и пудар, фурунџија и млекаџија, и баштованџија и ашчија, али је ова два последња занимања ипак највише ценио и једнако је једно другим замењивао; и умро је а никако није могао стално да се реши за једно или друго занимање. Зато је и био познат под оба имена; Јордан баштованџија и Јордан ашчија била су два имена за једну исту особу; деца су га знала под именом чича Јордан баштованџија (или пудар), а одрасли под именом чича Јордан ашчија (Сремац, 1959: 7).

Данашњем читаоцу могу бити нејасна значења речи *пудар, фурунџија и ашчија*. Њихово порекло је турско. *Пудар*, што се из одломка нешто касније

и види, означава *баштованџију*. Реч *фурунџија*, настала је од речи *фуруна*, која означава пећ која се користила за огрев и ложила дрвима. Овакво грејно тело се у савременим домаћинствима више не користи, па ова реч добија архаичан призвук. Израз *ашчија*, потиче од речи *ашчиница*, која је означавала народну кухињу, па би у данашњем смислу означавала куvara или гостионичара.

И у Глишићевој прози наилазимо на учесталу употребу турцизама, која је резултат оријенталних обележја сеоске културе, што представља последицу наведених друштвеноисторијских околности. Тако ће Глишићев сељак обичај назвати *адетом*, за човека срећне руке рећи ће да је *батли*, а о пајас заденуће *јатаган*. У Глишићевим приповеткама срећемо и речи као што су *ич*, *сербас*, *зијан*... Оне потичу из персијског језика. Честе су и речи које долазе из арапског, као што су: *белај*, *берићет*, *вајда*... Наведене позајмљенице из арапског и персијског језика у наш народни језик дошле су преко турског и данас се могу чути у говору старијег дела српске сеоске популације.

Савременом читаоцу разумевање турцизама углавном не представља проблем, али није тако са свим позајмљеницама које долазе из других језика. У приповеци *Салашар* Вељка Петровића (Петровић, 1951: 123-149), налази се мноштво мађарских и немачких речи, али и позајмљеница из других језика чије значење данашњем читаоцу није познато. То су речи:

1. *уницутарија* – *хунџутарија* (мађарска реч *huncut* од немачке *hundsfoth* – угурсузи, мангупи, неваљалци) ,
2. *примас* (латинска реч *primas* – највиши достојанственик католичке цркве у некој држави или покрајини),
3. *швиндл* (немачки *schwindel* – превара, варка, подвала),
4. *продуцирати* (немачки *produzieren* – реч са више значења:
 - производити, произвести, израђивати;
 - организовати продукцију, снимање, и
 - показивати, износити на видело, излагати), и слично.²²

У изборима из приповедачког опуса наших и светских прозаиста приређивачи праве и мале речнике којима, непосредно уз текст, или на крају изабраних текстова, објашњавају непознате и преузете из других језика, речи, изразе и термине. Ова пракса постоји и уџбеницима за основну и средње школе, јер се и у читанкама, иза или поред уметничког текста, налазе издвојене и објашњене непознате речи и изрази. Недоумице могу настати

²² За тумачење непознатих речи коришћен је *Велики речник страних речи и изрази*, Ивана Клајна и Милана Шипке (Клајн и Шипка 2008).

када уметнички текст обилује непознатим речима, а датим објашњењем је обухваћен њихов мањи број.²³

Када је реч о самосталној рецепцији књижевних дела, постојање нејасних и необјашњених архаизама и позајмљеница тражи од читаоца стваралачки, истраживачки и креативни однос према делу, који изискује самостални рад усмерен ка проналажењу значења речи које ометају процес рецепције. Схваћене у том контексту, позајмљенице могу постати *места неодређености* у књижевном тексту, која захтевају додатно ментално и креативно ангажовање примаоца.

У књижевном делу можемо разликовати, када је реч о језику и стилу, два стила: стил говора приповедача и стил говора његових јунака. Приповедачев стил говора условљен је пишчевим субјективним односом према појавама које слика, па га карактерише језик који је ближи књижевном језику и по избору речи, и по синтакси, док језик јунака може бити врло разноврстан и кретати се у широком распону од чисто нормираног језика до његове локалне употребе, или коришћења вулгаризама, жаргонизама, професионалног речника и друго. Говор јунака, у том случају, карактерише њихов друштвени положај, образовање, средина у којој живе, али и њихова личност. Као пример за наведено може нам послужити одломак из Андрићеве приповетке *Велетовци*, у коме приповедач говори чистим и правилним стандардним језиком, а ликови, Стојан и Турчин Устамујић, локалним говором, у складу са друштвеним приликама и историјским контекстом времена у коме су Турци били освајачи, а Стојан припадник измученог и пониженог народа. Њихов говор се одликује карактеристикама локалних говора, у којима постоји одступање од стандардне деклинације. Турчин Устамујић ће иронично рећи Стојану: „Чуо сам да си нишанџија, али опет нисам знао да си таки“ (Андрић, 1999: 119).

Уместо правилног облика показне заменице *такав*, која би у контексту реченице гласила „да си такав“ употребљен је њен неправиан облик *таки*, са дугим акцентом. Њена неправилност обојена је локалним колоритом, што указује на територијалну одређеност ликова. Поред локалног говора, у приповеци се јављају и турцизми, који су одлика описаног историјског времена. Говор јунака карактерише и коришћење погрдних израза који рефлектују унутрашња преживљавања јунака, њихово наталожено понижење и нагомилан бес. Потиснуте емоције испољавање добијају вербализацијом у увреде, пејоративне називе који представљају кулминацију мржње и беса. Стојан ће тако Турчина назвати *рћом гладном*, његов стомак *трбушином*, а

²³ Приповетка *Салашар* се тумачи у трећем разреду средње школе, а у уџбенику је протумачена само реч *виницијални* из наведеног одломка (Николић и Милић 1994: 243). У таквим ситуацијама наставник књижевности има велику одговорност. На њему је да предвиди које речи и изрази могу бити нејасни и непознати ученицима, и да добро припреми њихово објашњење и тумачење, јер ће, у противном, ученици осећати одбојност према књижевном тексту.

Устамујић ће му, одговарајући у истом маниру, рећи да су му *вилице утрнуле*, јер *већ три дана исти залагај воска жваће*.

Несумњиво је да по начину употребе језика у поетске сврхе препознајемо и стил појединих аутора. И стандардна употреба језика може да игра улогу стилског елемента, и тако постане обележје по коме ћемо препознавати стил једног аутора. Књижевни стил Иве Андрића, одликује се стандарним коришћењем језика, али то није, једина његова специфичност по којој се може препознати и идентификовати Андрићево дело.

ПОЕТСКИ ЈЕЗИК И СТИЛСКЕ ФИГУРЕ

Разматрању стила књижевне прозе може да се приступи и са аспекта порекла и природе језичких знакова и врсте доминантних стилских фигура које се у њој јављају. На тај начин може да се изучава, на макронивоу, целокупно стваралаштво изабраних аутора, или на микронивоу, стил конкретних књижевних дела. И Велек и Ворен (Wellek and Waren) указују да се стилским анализама може приступити на два начина:

1. Систематски испитивати језички систем књижевног дела и тумачити његове особине, „с обзиром на његову естетску сврху“;
2. Проучавати збир „особених одлика по којима се тај систем разликује од њему подобних система“ (Велек и Ворен 1965: 206).

Приступимо анализи Андрићевог стила на микронивоу, на основу одјомка из приповетке *Прича о кмету Симану*, да бисмо на конкретном примеру показали стилске специфичности поетског језика.

У приповеци Андрић приповеда о судбини босанског кмета Симе Васковића, званог Симан, који је веровао да је Аустроугарска анексија Босне и Херцеговине из 1878. године означила крај српског робовања под Турцима и донела ослобођење сељака од феудалних кметовско-агинских односа. Охрабрен том мишљу, Симан се по први пут осећа правим власником своје земље, осећа да је свој на своме, и са новостеченим осећањем поседничког поноса дочекује свог агу, Ибрагу сарача, који је дошао по порез:

Први дани септембра. Сунчано јутро. У шљивику на трави лежи Симан, руке затурио под главу, над њим се модре и савијају гране пуне рода. Не мисли ништа, само се смешка, јер га од главе до пете испуњава једно једино осећање: да је све ово његово. Као кроза сан чује доле шкрипу вратница и гласове. Погледа једним оком само, и одмах види што је. Његов ага Ибрага, сарач, дошао са четири коња и једним момком да обере своју половину шљива. Симан га је пустио да му приђе посве близу, правећи се да га не чује и не види.

– Добро јутро, Симане.

– Добро и јест – каже Симан, а не устаје пред агом.

Ибрага пређе руком преко очију. Као да се свет из темеља заљуљао. Придржава се за једну шљиву.

Гледа Ибрага тога дрског човека који мимо сваког реда и обичаја лежи и не диже се пред њим, не верује рођеним очима и не може да се начуди колики је кмет кад није згрчен ни понизан, него кад се опусти и рашири у својој пуној снази и величини.

Дуго је гледао Ибрага што се није видело ни запамтило откад су аге аге и кметови кметови. Испод мирне маске „душевног аге“ у њему је све кувало од сопственичког беса и повређеног агинског поноса, али су га страх и обзир обуздавали, јер кмет је био очигледно решен на зло, а времена су тешка и несигурна. И Ибрага се прибрао и сео.

– Ја дошо до ово шљива, што је моје, смирим – каже ага муклим гласом.

– Ниси моро долазити. Шљиве су мирне, а колико их буде требало смиривати, умијем их и ја смирити.

Заметну се необична препирка. Симан се напола придигао, али само зато да би могао аги у очи да скреше оно што ни сам није помишљао да би смео да му каже (Андрић, 1965: 145-146).

У првом делу одломка доминантна је дескрипција. Андрић је служећи се описним придевима дочарао сунчано јесење јутро и шљивик богат родом. Дескрипција у опису није сама себи циљ, она је у функцији приказивања унутрашњег стања јунака, који затурен у трави, испод шљива, ужива у богатом приносу. Симаново уживање не потиче само од доброг рода, већ произилази из унутрашњег осећања испуњености које му даје мисао да је по први пут власник онога што би по праву својине требало да му припада. Из поседничке опијености буди га звук представљен преко онотопејске фигуре, шкрипа вратница. Јунак не излази из стања опијености, он шрипу чује као кроза сан. Употребљено је поређење, стилска фигура која се темељи на пресликавању везе између две појаве. Избор сна као предмета са којим се пореди, није случајан. Довођење у везу појмова *шкрипа* и *сан*, показује решеност јунака да не дозволи да га спољашњи догађаји отргну из стања унутрашње опијености и заноса, које подсећа на сан.

У Симановом поздрављању са агом имамо игру речи и иронију. Ага Симану жели добро јутро, а Симан му одговара са: *Добро и јест*. Понављање речи *добро*, спада у звучне фигуре или фигуре дикције, али је њена стилска маркираност појачана ироничним значењем. Симанов одговор можемо слободније протумачити у смислу: „Мени је јутро добро, а теби видећемо!“

Иронично значење Симанових речи, потврђује и његов став. Он не устаје пред агом. За време турске владавине било је незамисливо да један кмет седећи дочека свог агу. Понизност и покорност изражени у ритуалу поклона пред феудалним господаром били су уобичајени начин понашања кмета. Симаново понашање није изазвало само бес и осуду аге. Андрић улази

у танано нијансирање његових психолошких преживљавања. Ибраги као да се свет из темеља заљуљао. Свет се не може у стварности заљуљати из темеља, али може за појединца, и у симболичном поретку значења означава да је или срушен наш систем вредности или да смо доживели лични губитак и трагедију. Значење исказа се темељи на пренесеном значењу речи и њиховој метонимијској вези.

Кулминацију узбуђености аге и његовог унутрашњег немира представља придржавање за шљиву како не би пао. Његов уздрман свет тиме буквално тражи и спољашњи физички ослонац. Избор дрвета као ослонца условљен је спољашњим окружењем ликова, и ага и Симан се налазе у шљивику, али у дубљем слоју значења, он је симболичан. Дрво је симбол укоренености човека, његове везе са тлом, родном земљом и завичајем. Корен дрвета, из кога оно црпи земаљске сокове, представља упоришну тачку ослонца. Човек без корена, без ослонца, без своје упоришне тачке, изгубљен је и непотпун. Избор дрвета као тачке ослонца да би се повратила изгубљена равнотежа носи у себи и метафорично значење. Аги је потребан ослонац, његова сигурност, грађена генерацијским наследним преношењем освајачког кода, пољуљана је.

У представљању агиног немира, беса и повређености, Андрић се послужио и хиперболом. Ибрага је изненађен тиме колики је кмет када није згрчен и понизан. Указивање на спољашњу, физичко-просторну димензију простирања тела, додатно истиче дубину агиног страха. Временска паралела некад и сад садржана у исказу *колики је кмет кад није згрчен* садржи неизречено контрастирање парова: згрчен и мали – незгрчен и велики. Њихова експлицитна и имплицитна присутност у свести аге доводи од отржењења и сазнања да се налази пред реалном опасношћу. Као резултат тога, *Ибрага се прибрао и сео*. Успео је да стиша страсти и повређен понос иако је све у њему кувало од сопственичког беса и повређеног агинског поноса. И израз „кувати од беса“ представља стилску фигуру замене појмова. Њиме се означава стање пренапрегнуте унутрашње узнемирености човека које прети да се претвори у спољашњу манифестацију и вербални или физички излив беса. Но, ага се прибрао и сео.

Даљи след одломка показује наставак игре речима између два јунака, игре која се заснива на томе што Ибрага користи речи у њиховом пренесеном значењу, а Симан му одговара у контексту њиховог правог значења. Ибрага каже да је дошао да *смири шљиве*. Овим исказом шљиве су персонификоване и дата им је особина живог бића, најчешће детета које треба смирити. У пренесеном значењу, овај метонимијски израз познат је у народној лексици као сређивање, намиривање послова. За шљиве, ливаду, стоку, народ ће употребити глагол смирити, у смислу обрати, покосити, нахранити. Симанова игра речима не заснива се на неразумевању агиног исказа, већ у њеној основи лежи тежња да га надмудри, потцени и из вербалне игре изађе

као победник. Симан зато каже: *Шљиве су мирне, а колико их буде требало смиривати, умијем их и ја смирити.*

Андрић, у цитираном одломку, стилски израз гради на симболичној и пренесеној употреби језичког знака, употреби метонимије и метафоре, поређења и персонификације. Стилске фигуре немају само улогу стилских украса, већ су у функцији саопштавања ауторове истине о човеку и свету који га окружује. Андрићев књижевни језик карактерише стандардни израз, употреба живог народног језика са честим јављањем архаизама и турцизама (*кмет, ага, сарач*) који су усклађени са духом времена који приказује.

За стил књижевне прозе нису индикативни само стилски изрази, већ и начин на који су употребљени. У посебне одлике прозног стила спада и његова емоционалност која произилази из ствараоачевог личног односа према животу, догађајима, јунацима или идејама које нам представља. Емотивни однос боји уметничке слике непосредношћу, природношћу и једноставношћу, тако да оне, поред естетског деловања, утичу и на емотивни и мисаони свет перцепције читаоца. Судбина кмета Симана, који је промену друштвеноисторијских и политичких прилика схватио као излазак из поданичког положаја, не оставља равнодушним, емотивно се доживљава и његова каснија породична несрећа проузрокована заблудом јунака, која није само заблуда појединца, већ и колективна заблуда пониженог и несрећног српског народа.

СИНТАКСИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ ПОЕТСКОГ ЈЕЗИКА

И у области синтаксе, прозни стил једног аутора може постати препознатљив. Препознатљивост и стилска маркираност огледају се на пољу реченице: у њеном облику, дужини и склопу, као и у специфичној ритмичности. Ритам је основна карактеристика поезије, али и у прози он има значајно место. У *Теорији књижевности* Велека и Ворена изнет је став да сва прозна дела поседују неки ритам, и да се „чак и најпрозраичнија реченица може скандирати – то јест, поделити на групе дугих и кратких, наглашених и ненаглашених слогова“ (Велек и Ворен, 1965: 188).

Ритам у прози нарочито је присутан код ствараоца који ритмичку уједначеност постижу симетричношћу и паралелизмом говорних јединица – реченица или реченичних делова. Таква проза се назива ритмичком и карактерише је употреба еуфоније, милозвучности (благозвучности), која подразумева избор речи и израза у којима се гласови нижу један за другим таквим редом да код читаоца изазивају осећање склада између звучних ефеката текста и самог значења речи. У прози се еуфонија може постићи и низањем реченица са истом интонацијом. Важна особина ритма у прози је и експресивност и изражајност поетског језика, која се огледа у тежњи језика да сам собом говори, и остварује се постизањем сагласности између гласовне звучности и значења речи.

Андрић један је од аутора чија се проза одликује изразитом ритмичношћу. Његова приповетка *Коса* одликује се еуфонијом и експресивношћу, интонационим таласањем у којима се смењују различити ритмови реченице.

Пазарни дан у касаби пун је свакојакних шумова и звукова, рике говеда, блејања стоке, пословичне вике и људских дозивања. Али изнад свега тога чује се кроз главну чаршију метални звук; то сељаци пазарују и пробају косе куцајући њима о камене прагове магаза (Андрић, 1965: 198).

Наведени одломак из приповетке одликује се изразитим интонационим таласањем реченице што доприноси његовом ритмизирању. Запета није једини знак реченичне паузе, већ синтаксичке јединице имају свој ритам и иза њих наступају поетске паузе. Готово сваку Андрићеву реченицу могли бисмо претворити у модерну строфу слободног стиха. Тако би прва реченица у одломку, у форми слободног стиха, могла бити исказана и на следећи начин:

*Пазарни дан
у касаби
пун је
свакојакних шумова
и звукова,
рике говеда,
блејања стоке,
пословичне вике
и људских дозивања.*

Одломак карактерише и изразита експресивност. Андрић се послужио поетском дескрипцијом да би представио пазарни дан у касаби. Све реченице су интониране као обавештајне, осим реченице: „Дан, дан, дан... цин, цин... тен, тен!“ Њена интонација је узвична, што је у складу са ономатопејском природом речи које су у њој представљене. Понављање сугласника *ц*, сугласника *д* и сугласника *т*, као и самогласника *а*, *и*, и *е*, има експресивну улогу. Својим звучањем, они дочаравају оштар звук удара метала о камен и стварају изразиту акустичну слику. Експресивност се постиже у слоју звучања и посебном изражајношћу речи *коса*, у којој се огледа склад између гласовне звучности и значења речи. Задњонепчани безвучни глас *к* и зубни безвучни консонант *с*, изговарају се мукло, као шумови, њихова акустика дочарава визуелну слику муклог шума траве која пада под налетима оштрице сечива косе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Поетски језик пружа књижевницима огромне могућности да помоћу језичких средстава изграде дочаране светове и имагинарне јунаке који уметничком уверљивоћу надилазе границе предметне реалности у којој су створени. Да би то постигли, аутори граде свој препознатљив поетски језик и лични стил који се одликује, не само богатом и сликовитом лексиком, већ и коришћењем стилских фигура и специфичним односом према синтакси. Истраживање њиховог поетског језика не обухвата само проучавања одступања од стандарне језичке употребе, испитивања стилских израза и средстава, и специфичног односа према синтакси, дакле, не задржава се само у области стилистике и лингвостилистике, већ улази и у домен индивидуалне психологије личности аутора, и захтева познавање ширих друштвених и историјских прилика у времену у коме је живео и стварао.

У складу са Бифоновом дефиницијом стила, да је стил – сам човек, сматрамо да и сам избор књижевних тема говори о стилу једног аутора. Тако да стилска особеност може постати и избор књижевног жанра који доминира у стваралаштву. Рецимо, Антон Павлович Чехов је у светској књижевности познат као ненадмашни стилиста и мајстор кратке приче у којој је до савршенства испољио моћ опсервације и способност да запази и најситније појединости из свакодневног живота. У краткој причи, Чехов је не само до мајсторства развио посматрачки дар, већ и способност да проникне у људску душу и прикаже специфични штимунг атмосфере која окружује главне јунаке. Мајсторство стилске форме повезано је и са ствараочевим етичким ставовима. Разоткривање живота и друштва било је саставни део Чеховљеве литерарне форме, и језика. Ман (Thomas Mann) га је објашњавао међусобном зависношћу естетске и етичке свести, односно везом која постоји између постепеног стицања мајсторства у погледу литерарних форми и Чеховљеве све веће осетљивости према паду морала. Говорити о књижевном стилу у прозном делу не значи само до у детаља познавати стилски израз и поетски језик уметничког текста, већ захтева познавање и идејних и естетских схватања, која су условила сам избор књижевне теме.

Литература

- Андрић, И. (1965): *Знакови*, Сарајево, Свјетлост; Београд, Просвета; Загреб, Младост; Љубљана, Државна založba Словеније.
- Андрић, И. (1999): *Босанске приче*, Београд, VERZALpress.
- Велек, Р. и Ворен, О. (1965): *Теорија књижевности*, Превели с енглеског Александар Спасић и Слободан Ђорђевић, Београд, Нолит.

- Виноградов, В. (1971): *Поетика и стилистика*, Превели с руског Предраг Лазаревић, Татјана Шермент и Милован Милинковић, Сарајево, Завод за издавање уџбеника.
- Глишић, М. (1949): *Одабране приповетке*, Београд, Ново поколење.
- Димитријевић, Р. (1967): *Теорија књижевности (Композиција, језик и стил)*, Треће издање, Београд, Вук Карацић.
- Зорић, Д. (1991): *Живот и дело Милована Ђ. Глишића*, Ваљево, ГИП „Милан Ракић“.
- Јовић, Д. (1985): *Језички систем и поетска граматика*, Београд, БИГЗ; Приштина: Јединство.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2008): *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад, Прометеј.
- Кликовац, Д. (2006): *Српски језик за VIII разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лотман, Ј. М. (1976): *Структура уметничког текста*, Превод с руског и предговор Новица Петковић, Београд, Нолит.
- Матавуљ, С. (2007): *Приповетке II*, Београд: Завод за уџбенике, Српско културно друштво „Просвјета“.
- Николић, Љ. и Милић, Б. (1994): *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за III разред средње школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, В. (1951): *Четрнаест приповедака*, Загреб, Просвјета.
- Савић, В. Б. (1997): *Милован Ђ. Глишић – Споменица о 150-годишњици рођења*, Ваљево.
- Сремац, С. (1959): *Изабране приповетке*, Београд, Народна књига.
- Станковић, Б. (1966): *Стари дани*, Сарајево, Издавачко предузеће „Свјетлост“.
- Ђорац, М. (1982): *Метафорски лингвостилеми*, Београд, Привредно-финансијски завод.

POETIC LANGUAGE AS A STYLISTIC CHARACTERISTIC OF FICTION

Summary: In this paper the author studies stylistic characteristics of poetic language of fiction trying to determine particularities that make it different from the standard use of the language. The characteristics of poetic language reflected in the field of lexis, the use of stylistic figures and its specific relation to the syntax will be studied by the use of examples from the Serbian language. Poetic language is characterized by rich lexis and the use of localisms, dialectal vocabulary, archaisms, neologisms and borrowings as well as deviations of the use from the standard model of literary language through the formation of free combination and introduction of elements of speech not used in the adopted version of the standard language. The use and combination of a large number of stylistic expressions of poetic language give plasticity and expression to the poetic language but stylistic figures do not have a role of stylistic ornaments only but are also in the function of expressing the author's truth of man and the world around him. In the field of syntax, poetic language is recognized by form, length and structure of the sentence as well as their intonation and rhythmic particularities.

Key words: poetic language, style, fiction, lexis, stylistic figures

ПОЭТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК ХАРАКТЕРНЫЙ СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

Резюме: В данной работе мы исследуем стилистические характеристики поэтического языка художественной прозы и пытаемся выяснить особенности, которые отличают его от использования стандартного языка. На примерах из сербской литературы исследуем характеристики поэтического языка, которые отражены в области лексики, в использовании стилистики и в определенном отношении к синтаксису. Поэтический язык характеризует большое лексическое богатство. Он использует в эстетических целях диалектные слова, архаизмы, историзмы, неологизмы, социологизмы и заимствованные слова, часто отклоняется от утвержденных моделей литературного языка, путем создания доступных комбинаций и введения элементов речи вне принятых языковых норм. Использование и комбинирование разнообразных стилистических выражений поэтическому языку дает конфигурацию и выразительность, но фигуры речи не ограничиваются ролью стилистического оформления, а выполняют функцию авторского сообщения истины о человеке и окружающем его мире. В области синтаксиса, стилистические признаки поэтического языка отражаются в форме, объемности и конструкции предложения, а также в специфических интонационных особенностях и ритме.

Ключевые слова: поэтический язык, стиль, литературная проза, лексика, стилистические фигуры

Доц. др Бошко Миловановић²⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА АПАРАТУРА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У овом раду изнета су теоријска разматрања о неопходности употребе дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе. Извршена је анализа структуре дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за сва четири разреда основне школе и то за четири издавача: Завод за уџбенике, Креативни центар, Нова школа и Едука. Одабир читанки извршен је према критеријуму најчешће употребе у школама у Републици Србији. Читанка је уџбеник *sui generis*. Члан 2. Закона о уџбеницима и другим наставним средствима одређује следеће: Уџбеник је основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом. Структура дидактичко-методичке апаратуре подразумева њену разноврсност, као и адекватност у односу према књижевноуметничком тексту, узрасту ученика и наставном плану и програму, односно програмским задацима. Циљ рада јесте да се укаже на важан сегмент добре мере употребе дидактичко-методичке апаратуре, да се прекомерном употребом не претера са дидактизирањем и да се обезбеди слобода у тумачењу књижевног дела.

Кључне речи: дидактичко-методичка апаратура, читанка, млађи разреди, основна школа.

УВОД

Као саставни део уџбеника, дидактичко-методичка апаратура подразумева све оно „остало“ што није оригинални књижевноуметнички текст који жанровски спада у лирику, епику или драму, нити научно-популарни и информативни текст, а ни текст преузет из књига, енциклопедија и часописа за децу, а што јесте у функцији увођења ученика у

²⁴ bosko.lj.milovanovic@gmail.com

проучавање, тумачење, разумевање и обраду тог текста, као и остварења сврхе, циља и задатака програма образовања и васпитања. У свим својим појавним облицима, дидактичко-методичка апаратура изражава сврху и садржину принципа наставе српског језика и књижевности, и уједно представља обележје читанке као уџбеника који се користи у настави. Напомињемо да је најчешће дефинисање читанке оно где се издваја одређење да је читанка антологија књижевноуметничких текстова, али остајањем на таквом одређењу загубио би се уџбенички карактер читанке, која се не би битно разликовала од других антологија књижевних дела. Дакле, у дидактичко-методичкој апаратури читанке манифестују се основни принципи наставе као што су: принцип научности, примерености, очигледности, свесне активности, систематичности и поступности, економичности, трајности знања, вештина и навика и принцип условности, уз адекватно методичко обликовање градива које је предвиђено програмом за одређени узраст. При томе, адекватност и примереност методичко-дидактичке апаратуре посебно су значајни, јер у случају њиховог изостанка последице могу бити изузетно тешке.

Као што смо већ дали напомену да непримереном интерпретацијом градива, брзоплето формулисаним питањима, задацима и упутствима и осталом дидактичко-методичком апаратуром, ученик може имати отежано учење уколико се при састављању уџбеника искључиво прати наставни програм. Способност и вештину коју поседује наставник, као и неизбежна сазнања и знања из методике наставе, омогућавају му да са правом мером одабере примерену врсту наставе, одабране методе и облике рада у складу са могућностима ученика као и узраста и специфичности саме наставне јединице.

ОБЛИЦИ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ АПАРАТУРЕ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ

Ауторска улога састављача читанки не завршава се само на избору и редоследном приказу текстова у читанци, већ до пуног изражаја долази приликом обликовања и суштинског одређивања дидактичко-методичке апаратуре која прати текстове увршћене у читанку. Потребна оригиналност и сврховитост апаратуре у вези је са последичним такмичењем између различитих аутора читанке, односно различитих концепција, што доприноси квалитету и значају овог уџбеника. *Дидактичко-методичка апаратура је онај део уџбеника који представља концепцију учења на коју се ослања аутор и од које ће зависити укупна комуникација ученика и наставника са уџбеничким материјалом, а њена главна улога је у томе да садржаје учења приближи ученику, али и да ученика приближи садржајима учења* (Трнавац, 1999: 94). Цитирани аутор је посебно указао на однос дидактичког и методичког у овој синтагми као на однос стратегије и тактике у настајању уџбеника, при чему се од аутора уџбеника посебно тражи креативност у

стратегии (концепцији) и флексибилност у тактици (методичким решењима). Уз то, заслужан је и за јасну класификацију елемената и инструмената ове апаратуре у осам основних група: апаратура презентације и структурализације садржаја, апаратура оријентације, апаратура сигнализације, апаратура визуелизације, апаратура инструкције, апаратура диференцијације и индивидуализације, апаратура мотивације и апаратура самоевалуације.

Дидактичко-методичка апаратура не сме да постане сама себи циљ, пошто тежиште остаје на избору квалитетних књижевноуметничких текстова који поседују високе уметничко-естетске домете. Никада не сме да се заборави то да апаратура треба да буде управљена према ученику, не као неком просечном објекту, него према индивидуализованом, персонализованом и субјективизованом представнику своје популације и узраста. Зато је посао аутора читанке изузетно одговоран и деликатан, посебно имајући у виду све тешкоће на које наилази приликом испуњења свога одговорног задатка. *Ограничења која му намеће избор текстова, и интерпретација која изискује изузетан напор да се на инвентиван начин удовољи често сложеним и наизглед непремостивим естетским и образовним захтевима, у ретким али зато драгоценим примерима могу да се равнају са неоспорним креативним доприносима у успешности разрешавања тешкоћа и да представљају иновације у усавршавању наставног процеса до крајњих стваралачких домета* (Кисић, 1999: 173). Никада не сме да се заборави да не постоји, нити икада може да постоји тако савршена дидактичко-методичка апаратура којом се у потпуности обухвата анализа и интерпретација текста. Питања, задаци, тумачења и коментари у саставу апаратуре не могу бити ни основа за тумачење текста, ма колико се понекад у стручној литератури инсистирало на таквој њеној темељној функцији. Ако у разматрање овог проблемског односа унесемо само зрнце философског приступа, постаје јасно да се не може истовремено заговарати иманентност у приступу, изучавању, тумачењу и интерпретацији књижевног дела, и сагледавати у дидактичко-методичкој апаратури основ за тај исти приступ, изучавање, тумачење и интерпретацију дела.

С друге стране, незаобилазна је улога ове апаратуре у остваривању сврхе, циља и задатака образовања и васпитања, чак и онда када наставни план и програм не обухватају у потпуности елементе којима се омогућава и постиже суштина образовања и васпитања. Али то подразумева, пре свега, продуховљеност аутора читанке инкорпорирану у садржај дидактичко-методичке апаратуре, која на тај начин не постаје формализована и равнолинијска. Упућујући и инспиративан карактер апаратуре сједињује се са инвентивном интерпретацијом наставника, у корист ученика као истовремених рецепијената, стваралаца и интерпретатора. Такав карактер апаратуре је независан од концепта читанке као интегралног уџбеника, или

разгранатог уџбеника за диференцирано учење. Оно што може бити различито, јесу облици и обим у којима се апаратура јавља, а ту се већ јавља зависност од концепције читанке (као интегралног уџбеника за наставу књижевности, језика и језичке културе, или као разгранатог уџбеника за наставу књижевности). На први поглед, изгледа нелогично да се апаратури признаје само упућујући и инспиративан карактер у случају када читанка садржи граматику и правопис, као интегралан уџбеник. То изгледа тако само ако правила сматрамо сврхом за себе, и ако знање поистовећујемо са учењем напамет. Који је значај налажења различитих врста речи у једноме тексту, ако не знамо, или не бивамо упућени у суштину појма реч, у разлоге постојања различитих речи и врста речи, а потом и у њихово појмовно одређење? Право знање се не састоји у памћењу дефиниција врста речи, и лако налажењу одређених речи – појмова у неком тексту, јер би у том случају постојао знак једнакости између знања и вештине, односно знања и информације, чиме би се спознаја обесмислила.

Становиште које заступамо јесте да читанка треба да буде разгранати уџбеник наставе књижевности, пошто интегрални концепт уопште не подразумева оно што му се приписује – целовитост и свеобухватност. Не треба сметнути са ума опасности које „вребају“ од разгранате методичко-дидактичке обраде текстова, која *може бити сметња и ученицима и наставницима да се у стваралачком процесу наставе отму већ познатим и понуђеним моделима увођења ученика у познавање и разумевање уметничке структуре и функције у њима појединих елемената. Интуиција ученика и инвентивни приступи наставника могу у знатној мери да допринесу подстицању радозналости и интересовања за откривање нових тајни којима се сеже у узбудљиви свет песникових идеја и визија о човеку и природи, животу и времену. Савремена методика у приступу књижевном делу развија и негује управо тај трагачки смисао и истраживачки занос да се продре у најсуптилније унутарње његове изворе подстицаја који зраче неисцрпним врелом искустава и сазнања* (Кисић, 1999: 176). На тај начин, трагачки, радознало, ученици ће са великим задовољством пратећи адекватно постављену дидактичко-методичку апаратуру да сазнају и устврђују оно што им се нуди у самом књижевном тексту.

Питања, задаци, захтеви, упутства, вежбе, тумачења, објашњења, коментари, адекватни прилози, све у непосредној вези са одређеним књижевноуметничким текстом – то је оно што се подразумева под дидактичко-методичком апаратуром. Ма колико та апаратура била разноврсна и занимљива, она никада не може бити супститут за уметничко дело, нити у себи поседује оно са чиме се ученик може идентификовати. Ако макар и делом допринесе да ученикова нутрина затрепери услед дивота и красота које се пројављују из конкретног дела, апаратура је испунила сврху и разлог свог постојања. Та помоћна, упућујућа и инспиративна функција

апаратуре уједно је сведочанство да је аутор читанке успео да победи властито себелjublje, и да је своју креативност ставио у службу правог темеља апаратуре – књижевног дела, и оних којима су читанка и дела садржана у њој намењени – ученика. Запажамо блискост основних хришћанских постулата и врлина са овако схваћеним положајем и ставом аутора читанке. Чак и тамо где површно мислимо да нема места хришћанској етици и тематици, она се појави просветљујући све са чиме ступа у додир.

АНАЛИЗА СТРУКТУРЕ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ АПАРАТУРЕ

Структура дидактичко-методичке апаратуре подразумева њену разноврсност, као и адекватност у односу према књижевноуметничком тексту, узрасту ученика и наставном плану и програму, односно програмским задацима. Разноврсност, адекватност, савременост и занимљивост апаратуре могу умногоме да допринесу да чак и сувопарно школско градиво ученицима постане блискије и прихватљивије. Нужно је постојање везе између познатих и признатих облика активног учења и дидактичко-методичке апаратуре. Позивајући се на рад Ивана Ивића, Ане Пешикан, Слободанке Јанковић и Светлане Кијевчанин под називом „Активно учење – примена метода активног учења у школи“, Лидија Златић и Драгана Петровић-Бјекић наводе следеће облике учења: 1. Рецептивно смислено вербално учење; 2. практично смисаоно учење; 3. решавање проблема; 4. дивергентно (стваралачко) учење, и 5. кооперативно (интерактивно) учење у којем је посебно значајан варијетет учења по моделу. Без обзира што су у настави српског језика и књижевности посебно значајни и најзаступљенији рецептивно смислено вербално учење, дивергентно (стваралачко) учење и учење по моделу као варијетет интерактивног учења, дидактичко-методичка апаратура у читанкама може и треба да буде у функцији практичног остваривања и осталих облика учења. *Основно средство којим ученик ангажује ученике, којима од њих непосредно и експлицитно захтева одређену активност, и према томе ангажовање одређених капацитета, јесу питања, задаци и налози. Они могу да траже повезивање знања, његову примену на школске и ваншколске ситуације, да иницирају истраживања, да упућују на креирање нових садржаја или ситуација и слично* (Златић и Петровић-Бјекић, 1999: 299). Сваки задатак, питање или налог постављен у дидактичко-методичкој апаратури представља посебно ангажовање ученика и његово активно учешће у откривању, поређењу, вредновању, похрањивању. Вештина грађења, постављања дидактичко-методичке апаратуре подразумева познавање педагошке психологије и саме психологије детета, пружа могућност адекватног одабира врсте питања. Питања да не буду ни двосмислена ни недоречена, ни само отвореног типа ни само затвореног типа, јесте још један од важних задатака правилне употребе дидактичко-методичке апаратуре.

Као елементи дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде могу да се појаве: – **упутства и захтеви за изражајно читање** усмерени на подстицање ученика да усавршавају изражајно, односно интерпретативно читање; – **задачи за усмерено читање** који ученика упућују на важна места у тексту; – **објашњења непознатих речи и израза** неопходна за разумевање и анализу текста; – **питања и задаци за ученике**, питања као начин да се укаже на битне моменте у градиву, односно тексту, чиме остварују улогу водича и усмеривача ученика ка откривању правих значења и вредности, и задаци који треба да буду јасни, подстицајни и упућујући; – **објашњења књижевних, функционалних и других појмова и језичких појава** у складу са програмом за одређени разред; – **подстицаји за усмено и писмено изражавање**, чиме се постиже остваривање основних програмских задатака везаних како за књижевност, тако и за језичку културу; – **градиво из граматике и правописа** у облику примера, правила, вежби, с тим што се у читанци као интегралном уџбенику јављају и лингвометодички текстови, као и језичка правила и примери у широј заступљености и детаљнијој обради; – **језичке вежбе** намењене богаћењу активног речника ученика; то су разне ортоепске, лексичке, семантичке, синтаксичке и стилске вежбе, којима се уз богаћење речника развија логичко мишљење и закључивање ученика; – **остали садржаји**: биографије писаца, краћи информативни текстови, народне умотворине у повезаности са текстом који се обрађује и појмовима које треба усвојити, задаци за креативан рад у корелацији са другим наставним предметима, занимљивости у функцији изазивања радозналости и ширења знања ...

Анализом *Читанке са основним појмовима о језику за 3. разред основне школе* аутора Вука Милатовића, са становишта облика учења и питања и задатака садржаних у уџбенику, утврђено је да је *доминантно заступљено рецептивно смислено вербално учење*, те да су неактивирајући смислени задаци, који *најчешће враћају ученика на основни текст са захтевом да они експлицирају и истакну неко одређено место, особину, да пронађу одређену реч*, преовлађујући (59,62%), и да ти задаци *траже одговоре репродуктивног типа*; за њима долазе активирајући смислени задаци са захтевима самосталности у решавању, укључивања непосредног практичног искуства, повезивања са претходним знањима, навођења специфичности или изношења сопствених афеката, којих је 26,06%, што је био *један од позитивних показатеља*; најмање је било питања и задатака у вези са решавањем проблема као обликом учења (1,28%), иако читанка *нуди пуно простора да се проблематизује текст*; задатака у корелацији са дивергентним (стваралачким) учењем било је 6,21%, *док је од кооперативних облика учења кроз задатке и питања најзаступљеније учење по моделу* (4,60% се односи на овај модел) (Златић и Петровић-Бјекић, 1999: 301-302). Резултати до којих су истраживачи дошли упућују све будуће састављаче читанки да би требало

поштовати сазнајно-развојни процес. Нужно се намеће закључак да читанка за млађе разреде мора истовремено да буде у функцији (пре)носиоца знања и помагача у усвајању знања. Другачије речено: читанка треба да подстакне процес сазнавања и његовог претакања у знање, уз пуно уважавање и неговање изворно чистих дечијих осећања, јер: *то је још увек доба када су путевима сазнавања потребнија образложења осећањима него ли пуком логичком закономерношћу* (Бојанин, 2009: 157). Процес сазнавања код ученика млађих разреда, према Пијажеу, јесте стадијум конкретних операција, то је период важних логичких операција које су везане за конкретне објекте и ситуације, те тиме и оправдавамо важност састављања читанке. Читанка захтева очување радосног, једноставног учења.

Само у радосном учењу и сазнавању могуће је објединити знања на која указују психолози у својој стручној обради садржине уџбеника и процеса усвајања знања, дакле: декларативна знања (знања *да* – научне чињенице и знања из теорије књижевности и лингвистике), процедурална знања (*како да* – оперативна знања у проблемском приступу обради књижевног текста) и кондиционална знања (*када и зашто* – примењива знања која се стичу уз помоћ дидактичко-методичке апаратуре у читанкама, подобна за адекватно вредновање и расуђивање, посебно путем поука из књижевних дела).

Адекватним одабиром књижевноуметничких текстова, свим осталим садржајима наставе српског језика и књижевности, као и пратећом дидактичко-методичком апаратом, читанка постаје прави основ за опште образовање ученика, за стварање његовог духовног и културног идентитета, и за неговање највећих врлина (човекољубље, племенитост, саосећање, срданост, храброст, љубав према своме роду, отаџбини и породици, верност, милосрђе, искреност, постојаност, разумевање и помагање другоме, истинољубивост, правдољубивост...). Читанка треба да превлада вишедеценијски јаз између „књишког“ знања и „животног“ знања, али не у смислу прихватања начела објективизованог друштва лишеног суштине, него у смислу утицаја на живот. Читанка је прави репрезент педагогије формирања личности окренуте васпитанику, за разлику од педагогије припремања за живот. О повезаности педагогије формирања личности са психологијом, социологијом и философијом писано је много; чак је и мислилац, окренут кадровским потребама привредног система, тачно запазио да је ова педагогија из везе са философијом *добила вредност одређеног погледа на свет, вредност која има карактер избора фундаменталних животних вредности*, зато што се под најважнијим питањем у човековом животу подразумева да он **буде некакав**, а не да **нешто ради** (Суходолски, 1974: 56). Читанка је својеврстан уџбеник и по томе што мири и сједињава два облика учења: рецептивно смисаоно вербално учење и учење путем открића. Постоји извесна блискост читанке и светих књига, пошто се садржај читанке

такође „објављује“ ученицима, посебно у случају узвишених књижевноуметничких текстова који успостављају исконску везу са дечјом душом.

Приликом оваквих анализа, ма колико оне биле од значаја за научни приступ и обликовање утемељених закључака, обично се заборавља да је суштина читанке садржана у одређењу њене природе као антологије књижевноуметничких текстова, и да је њено исходиште у духовном и уметничко-естетском доживљају књижевних дела код ученика. То значи да је *централно питање однос читаоца, односно рецепијента према књижевном делу, или књижевноуметничком тексту, због чега је посебно важан однос књижевно дело – ученик као читалац, јер он читањем претвара дело у своју духовну својину* (Јовановић, 2002: 12-13). Пошто је теорија рецепције, због свог персонализованог принципа и утемељеног односа према стваралачком и сазнајном циљу, оправдано широко прихваћена, самим тим на облике учења који одговарају другим наставним предметима не треба гледати као на обавезујуће моделе који захтевају примену одговарајуће дидактичко-методичке апаратуре у читанкама и настави књижевности. Зато читанка није као и сваки други уџбеник, јер се и језик као живи организам опире омеђавању и свођењу на крута правила, док књижевно стварање и духовни преображај који изазива књижевно дело захтевају слободу. Због тога се не сме дозволити да се у шуми разних питања, задатака, тумачења и објашњења загубе повод и разлог њиховог постојања – књижевноуметнички текст и ученик. Колико год су импровизација и површност погубне приликом обраде и наставне интерпретације књижевног дела, још више је штетна „предозираност“ онога што спада у дидактичко-методичку апаратуру. Пред учитељем стоје на располагању бројне методичке радње и активности, али *ипак све зависи од природе књижевног дела, док се као основни циљ јавља откривање уметничких вредности текста* (Јовановић, 2002: 43-52). Књижевно дело је, пре свега, уметничко дело, *а снага уметности није у лепоти окамењених форми и облика, већ у дивергентној перспективи њеног тумачења, доживљавања и интерпретације*. У свом осврту на тематско-структуралну и естетску вредност Читанке за трећи разред (Завод за уџбенике, 1998, аутор Вук Милатовић), признати методичар је истакао да *одабрани текстови нису контаминирани порукама пропагандних литерарних трактата, иако садрже тон и боју дидактичких и педагошких наравоученија* (Милинковић, 1999: 440-442). Оно што је суштинско и од пресудне важности, у смислу значаја и специфичности наставе српског језика и књижевности у млађим разредима, јесте да тај узраст сачува изворну машту и емпатију, а да стекне адекватна знања, естетски укус и естеско осећање. Очување изворне маште детета велики је задатак и родитеља и учитеља – наставника.

Као што машта треба да буде сачувана, тако и детиња радозналост не сме да буде незадовољена, поготово не, занемарена. Значење радозналости не треба одвајати од изворног смисла, пошто је дете по својој природи радо

да дознаје. На радозналост може да се гледа као на зов интуитивног знања из дубине дечје душе, којим се код детета подстичу и оживотворују дух, интелект и емоције. Читанка ће бити пријемчива и интересантна ако истовремено подстиче и задовољава ту радозналост, која је *основно обележје здраве људске личности у развоју и у зрелом добу*. ... *Као што је ваздух потребан биолошком опстанку тако је задовољавање радозналости неопходно за развој и опстанак здраве личности* (Бојанин, 1991: 151). Откривањем многих слојева и значења у књижевноуметничком тексту радозналост бива задовољена, али и изнова подстицана, тако да се код детета развија посебно трагалачко задовољство. Узвишени доживљај тајне карактеристичан је за млађи школски узраст. Тајна није у опреци са дечјом радозналошћу, односно тајна и радозналост нису у односу супротности. Известан проблем може да настане зато што разумом треба прихватити да се разумом не може све обухватити, треба сазнати да се не може све сазнати, *да је наш живот омеђен Тајном која је недокучива нашем разуму. Њу више можемо да докучимо нашим усхићењем или миром у дубинама сопствене осећајности, него оштрином самог расуђивања* (Бојанин, 2002: 81). Запитаност о суштини постојања својствена је и детету, и одраслом човеку. Зато је од прворазредног значаја умеће да се детету приближи појам тајне, која остаје разуму недокучива. У тој функцији, велика је улога књижевноуметничких текстова у читанкама за млађе разреде. Ученик ће осетити љубав према књизи која задовољава и подстиче његову радозналост, и која га крепи и надахњује у узвишеном и племенитом доживљају тајне.

Поред тога што треба да буде у функцији очувања маште и сталног подстицања радозналости, читанка би неизоставно морала да служи дечјој радости. Учење и сазнавање без адекватне радости постаје тегобно и мучно. Радост треба да буде садржински инкорпорирана у сазнајни процес и само сазнање, у емотивни и естетски доживљај, у развој детета на сваком стадијуму и посматрано у целини. Залажући се за поштовање урођених дечјих интереса, Адолф Феријер је био противник формализма школе и њеног радикалног неразумевања онога, што чини основ и бит дечје природе, тако да је „активна школа“ анти-интелектуалистичка, пошто се противи *оној склоности, да се даје интелекту одлучно место на штету осећања и активности...* *Ако је живот без размишљања мало вредан, размишљање без живота није ништа* (Феријер, 1935, у Рајчевић, 2012: 126-127). У сфери осећања, у смислу афеката, главно место припада радости, пошто се из ње изводе многи други афекти.

ЗАКЉУЧАК

Већ смо истакли да функција дидактичко-методичке апаратуре треба да буде помоћна и упућујућа, а по могућству и инспиративна, односно подстицајна. Помоћна улога ове апаратуре у читанкама за млађе разреде

највише се огледа приликом интерпретирања књижевноуметничког текста. Она помаже и учитељу и ученику да не одлутају, али је никако не треба схватити као ограђени простор ван кога нема слободе кретања. Логично је да таква помоћна улога буде израженија приликом анализе и интерпретације књижевних дела у читанкама за први и други разред основне школе, где задаци и питања „рачунају“ на претпостављене одговоре који служе адекватној анализи текста, његове садржине, ликова, поступања, идеја и језичко-стилских карактеристика самога штива. И у том случају питања, задаци, објашњења, упутства и налози не треба да прерасту у некакав „основ“ за целокупну анализу и наставну интерпретацију. Тада би помоћна функција апаратуре прерасла у водећу, главну функцију, а сама апаратура постала би важнија од књижевног дела, што никако не треба дозволити. Напротив, када учитељ на конкретном примеру увиди такве „нечасне намере“ апаратуре, његова је обавеза да таква „носећа“ питања и задатке занемари, а тамо где је ипак упућен на примену – да спречи потчињавање дела апаратури.

С обзиром на то да читанка треба да уведе децу у свет књижевности и помогне им у откривању правог значења суштинских појмова, да она представља ризницу најбољих и највредних књижевноуметничких дела и чувара духовног идентитета, да треба да буде упориште и помоћ за децу – ученике, јасно је да мора да поседује најбоља својства и одлике које је издвајају од осталих уџбеника. Читанка не треба да буде само атрактивна (да поседује привлачну снагу поседовањем сопствене дражи – чари), она треба да буде насушно потребна, неопходна и незамењива. Може читанка да буде аутентична, али је много боље да буде изворно веродостојна и окренута истинској суштини. Од предвидљивости много је боље да читанка има својства која код деце изазивају интуитивну препознатљивост и душевни склад.

Литература

- Бојанин, С. (1991): *Школа као болест*, Београд, Плато.
- Бојанин, С. (2009): *Гордијев чвор*, Врњачка Бања, Братство Св. Симеона Мироточивог.
- Златић, Л., Петровић Бјекић, Д. (1999): Облици учења у читанкама за 3. и 4. разред основне школе из угла активне наставе. У *Вредности савременог уџбеника III*, Ужице, Учитељски факултет Ужице.
- Јовановић, З. (2002): *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе*, Београд, Антуријум.
- Кисић, У. (1999): Естетски и образовни захтеви у интерпретацији уметничких садржаја у читанкама за основну школу. У *Вредности савременог уџбеника III*, Ужице, Учитељски факултет Ужице.

- Милинковић, М. (1999): Тематско-структурална и естетска вредност читанке за трећи разред основне школе. У *Вредности савременог уџбеника III*, Ужице, Учитељски факултет Ужице.
- Рајчевић, П. (2012): *Дидактичка хрестоматија*, Нови Сад, Будућност.
- Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*, Београд, НИП Дуга.
- Трнавац, Н. (1999): Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима. У *Вредности савременог уџбеника III*, Ужице, Учитељски факултет Ужице.

Читанке:

- Јовић, М., Јовић, И. (2010): *Читанка за трећи разред*, Београд, Едука.
- Ћук, М., Петровић Периц, З. (2009): *Читанка за трећи разред – Радости дружења*, Београд, Нова школа.
- Опачић-Николић, З., Пантовић, Д. (2007): *Читанка за четврти разред – Прича без краја*, Београд, Завод за уџбенике.
- Маринковић, С., Марковић, С. (2009): *Читанка за четврти разред*, Београд, Креативни центар.
- Тодоров, Н., Цветковић, С., Плавшић, М. (2010): *Читанка за четврти разред – Трешња у цвету*, Београд, Едука.
- Ћук, М., Петровић Периц, З. (2009): *Читанка за четврти разред основне школе – Свет маште и знања*, Београд, Нова школа.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPARATUS FOR LITERARY TEXTS IN THE READERS FOR JUNIOR PRIMARY SCHOOL GRADES

Summary: This paper deals with theoretical considerations of didactic and methodological apparatus necessary for the junior primary school grade readers. The readers whose structures of the didactic and methodological apparatus used in all primary school grades have been analyzed are published by Zavod za udžbenike, Kreativni centar, Nova škola and Eduka. Selection of readers is done in accordance with the criteria of frequency of use in the schools of Republic of Serbia. A reader is a course book sui generis. The Law on course book and other teaching aids in its article 2 defines a course book as follows: A course book is a basic compulsory didactically shaped teaching aid in any form or media, which is used in educational work for gaining qualitative knowledge, skills, establishing of value attitudes and development of intellectual abilities of pupils, contents of which are defined by the approved curriculum in accordance with this law. Structure of such didactic and methodological apparatus comprises its variety as well as its adequacy to the literary artistic texts, the pupils' age and the curriculum i.e. syllabus objectives. The aim of the paper is to point to an important part - that is a balance in the didactic and methodological use so as not to be overused and also to allow for free opinion in an interpretation of literary work.

Key words: didactic and methodological apparatus, course book, junior grades, primary school

ДИДАКТИКО - МЕТОДИЧЕСКИЙ АППАРАТ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ УЧЕБНИКА "РОДНАЯ РЕЧЬ" ДЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: В работе освещается теоретический материал о необходимости использования дидактического и методического аппарата в процессе работы с учебником "Родная речь" для младших классов общеобразовательной школы. Проведен анализ структуры дидактического и методического аппарата в процессе работы с учебником чтения за период четырехлетнего обучения в начальной школе. Анализ проведен по книгам четырех издателей: Завод за уџбенике, Креативни центар, Нова школа и Едука. Учебники были отобраны в соответствии с критерием наиболее часто используемых учебников в школах Республики Сербии. Учебник по чтению является *suī generis* (уникальным). В статье №2 Закона о учебниках и других учебных пособиях говорится: Учебник является основным и обязательным дидактическим инструментом обучения, который в любой форме используется в учебно-воспитательной работе с целью приобретения качественных знаний и навыков и развития интеллектуальных способностей учеников. Содержание учебника определяется учебным планом и утверждается в соответствии с настоящим Законом. Структура дидактического и методического аппарата разнообразна и адаптирована к реалиям литературного текста, возрасту учеников и учебному плану. В данной работе указывается на важный элемент чрезмерного использования дидактического и методического аппарата, так как излишнее употребление данного аппарата ограничивает свободу интерпретации литературного произведения.

Ключевые слова: теоретический и методологический аппарат, учебник "Родная речь", младшие классы, начальная школа.

Снежана Перишић, МА²⁵

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОМАНА „БЕЛА ГРИВА“ РЕНЕ ГИЈА У МЛАЂИМ РЕЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Роман као најобимнија и најразуђенија епска форма представља комплексни изазов за наставну интерпретацију. Посебност интерпретације је наглашена у млађим разредима основне школе. Да би се ученицима на што адекватнији начин приближио роман као књижевноуметничко штиво, интерпретација мора да буде адекватно урађена и усмерена ка оспособљавању ученика за истраживачко читање и садржајну анализу прочитаног. Програмски захтеви у млађим разредима основне школе прописују читање и анализу романа „Бела Грива“ Рене Гија у четвртном разреду. У раду ће бити изложене етапе интерпретације поменутог романа са очекиваним активностима и исходима наставних часова који се посвећују овом роману.

Кључне речи: роман, интерпретација, „Бела Грива“, основна школа, истраживачки задаци.

Прича о Белој Гриви и његовим укротитељима асоцира на непомирљивост добра и зла, а хајка на дивљег, поносног пастува је хајка на слободног човека и његов индивидуални свет. Портрет Беле Гриве аутор је вајао са много љубави. Догађаји у роману, а нарочито његов катарзичан крај, проблематизују кључна питања универзалне људске комуникације. „Слобода појединца и слобода уопште, основни је услов егзистенције и достојанственог живота; пријатељство дечака и дивљег коњића је императив будућности и темељни принцип космополитизма“ (Марјановић и Ђуричковић, 2007 : 303).

У неким деловима романа дивљи коњ приказан је као људско биће које одраста у мучном кошмару помешаних и тешких осећања и несигурног става према околини, а однос према човеку двострано – као свог прогонитеља и као свог пријатеља.

Бела Грива је реалистична прича са мноштвом занимљивих епизода, која има динамичан ток. Сам почетак романа наговештава идилу о мирном животу људи на обалама осунчаног Средоземља. Однос између малог рибара и разуданог коња постепено се развијао у искрено и доживотно пријатељство,

²⁵ snezanaperisicmr@gmail.com

настало неочекивано и више пута у недаћама проверено. Рене Гијо посматра феномен слободе као проблем јединке и као универзални проблем.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОМАНА „БЕЛА ГРИВА“ РЕНЕ ГИЈА

Двадесетак дана пре интерпретације романа ученицима се чита одломак. Одломак треба да се користи у циљу мотивације ученика да прочитају цео роман и у овом случају одломак има намену да се интегрише у укупан наставни рад на делу чији је он саставни и репрезентативни део.

У читанци *Прича без краја*, аутора Зоране Опачић и Данице Пантовић у издању „Завода за уџбенике“, роман *Бела Грива* приказан је кроз последње, најдраматичније поглавље. Форма кратког приказа места радње, главних и споредних ликова, порука, подстицаја за размишљање брзо уводи ученике у роман, негујући већ формулатичан приказ локализацији текста и класичној анализи кроз ова питања и омогућава ученицима да се уживе у завршни део романа. Сам одељак пружа могућност да се настави или промени његов крај. Адекватна интерпретација одломка успешно ће мотивисати ученике за читање романа у целини. Читање романа у целости представља значајан задатак на коме ће се касније темељити низ других, па га ваља ученицима саопштити начином који подстиче ученичку радозналост за уметничке доживљаје. „Радни подстицај ваља испољити исказима који обећавају занимљив уметнички свет, најављују радост читања и садрже мотивациону снагу позајмљену из самог уметничког текста“ (Николић, 2010: 272).

Подела истраживачких задатака

Подстрекавање ученика за целовито и оригиналније мисаоно схватање књижевног дела врши се помоћу истраживачких задатака, који су већ дати ученицима тако да они долазе спремни, са испуњеним условима за поуздану књижевну интерпретацију. Често се називају припремни задаци.

„Истраживачки задаци су основни облик подстицања ученика у примању уметничког текста максимално искористе и развију своје способности. Помоћу њих се стимулише и изоштрава читалачка пажња и побуђује критичка и истраживачка радозналост“ (Николић, 2010: 273). Задаци истраживачког типа и формулације представљају основни вид подстицања ученика да у рецепцији уметничког текста искористе и развију своје способности.

Ученици извлаче сличице на којима су дечак, деда, ловокрадица и бели коњ који представљају ликове из романа. Истраживачки задаци бивају формулисани као особине ликова и од ученика се очекује да истраживачким читањем и трагалаштвом дођу до делова текста који показују и верно осликавају ове особине.

Прва група (Бела Грива)

(храбар, бео, леп, поносан, мишићав, неукротив, брз, неухватљив, дивљи, збуњен, разигран, неверљив)

Друга група (газда)

(суров, снажан, нехуман, спретан, злочест, крупан, груб, велики, упоран, окретан, похлепан, богат, угледан, строг)

Трећа група (Фолко)

(храбар, мали, знатижељан, неухрањен, вредан, симпатичан, радознао, црноок, усамљен, неразвијен, одан, допадљив, пожртвован)

Четврта група (Антонио)

(забринут, стар, погурен, вредан, хром, мудар, упоран, поштен, исцрпљен, праведан, сиромашан, хуман)

Мотивација – „Под туђим огртачем“

На основу истраживачких задатака које су имали за домаћи рад, ученици добијају мотивациони задатак да од картон папира направе огртач за лик из романа чију су слицицу извукли. По огртачу лепе, цртају и пишу карактерне и физичке особине личности о којој су истраживали.

Непознате речи

Групе које су завршиле огртаче окупљају се у пету групу и на заједничком плакату уписују непознате речи из својих истраживачких задатака трудећи се да се речи не понављају два пута. Очекиване непознате речи су:

корбач – тањи део стабла у огради; *врљика* – метални део на узди коју коњ држи у устима; *ћем* – бич, направа за тучу животиња; *пурпур* – најфинија љубичастоцрвена боја; *узенгије* – део јахаћег прибора у који јахач ставља ноге; *мамузе* – метални део на јахачким чизмама; *фарандола* – жива провансалска игра; *манада* – пољско имање; *гардијан* – кротитељ дивљих коња; *мајур* – мало пољско имање; *чун* – чамац.

Након записивања непознатих речи до којих су ученици дошли у истраживачком читању романа, следи дефинисање утисака ученика о прочитаном.

Док си читао роман, доживљавао си различита узбуђења, обузимали су те различити осећаји. На приложеном листићу наведени су различити начини доживљаја романа. Заокружи оне који изражавају твој начин доживљавања овог дела.

Листић 1 (задатак вишеструког избора)

Роман *Бела Грива* ме је:

развеселио, будио радост и лепа осећања;

растужио, изазвао суморно расположење;

будио потребу за слободом и независношћу;

поколебао ме, чинио несигурним;
будио осећај страха, неизвесности и незаштићености;
изазвао сажаљење;
чинио ме задовољним и смиреним;
будио револт и незадовољство.

Осветљавање ликова и њихових међусобних односа путем групног облика рада

Фолко

(прва група)

*Фолко живи у јужној Француској, односно мочварама Камарге са дедом и млађим братом;

* Има дванаест година (наглашавамо да је мало старији од њих);

* Деда му је по занимању рибар и сматра да је то сигурно занимање којим Фолко треба да се бави;

* Фолко гаји дубоко одушевљење према коњима и жели да постане гардијан (укротитељ коња), јер сматра да је то најлепше занимање;

* Много времена проводи ловећи рибу и веслајући кроз мочвару, а у сезони риболова дане проводи на Рони у мукотрпном риболову бацајући мреже и спавајући под ведрим небом;

* Живи скромно, у сиромаштву (закључујемо на основу чињеница да живи у колиби сламнатог крова, да му је чамац бушан, а мрежа често мора да се крпи);

* Срећан је у том свом свету и ништа му не пада тешко, јер мочвару доживљава као своју, као познат и присан терен („Осећао се као краљевић који обилази своје краљевство“);

* Добар је, вредан, одговоран, послушан, ведар, раздраган, занесен коњима...

Однос Фолка и Беле Гриве

(друга група)

Први сусрет дечака и коња обележен је Фолковим одушевљењем, узбуђењем, занесеношћу, задивљеношћу, да би ова осећања веома брзо била замењена страхом, огорчењем, немоћи, болом, тугом док посматра сурову сцену са коњокрадицама.

Бела Грива је доживео велики и ненадокнадив губитак, који значи први сусрет са злом и неправдом коју људи наносе коњима. То доприноси да се Бела Грива осети усамљен, изгубљен, у страху, да постане неповерљив према свима, па чак и према Фолку не прихватајући његову помоћ и пријатељство у том тренутку.

Фолко је за пријатељство Беле Гриве спреман да претрпи и најтеже муке, што говори да осећа према њему безграничну љубав, разумевање и

духовну блискост, а истовремено видимо колико је Фолко упоран, истрајан и непоколебљив у својој намери (новооткривене особине ученици додају претходним, записујући и Фолкова осећања);

Бела Грива све време осећа да му је дечак пријатељ, али његова дивља природа, као и ружно и болно искуство, му не дозвољавају да му укаже поверење, већ дозвољава Фолку да му се приближи постепено, да би тек у тренутку када је рањен и повређен, сам дошао, знајући да му је Фолко једини пријатељ који ће му указати помоћ.

Фолка и Белу Гриву у тренутку смртне опасности везало је вечно и нераскидиво пријатељство и њихова љубав је у том тренутку постала толико јака да је одолела и најтежој препреци.

Бела Грива је поносан, слободољубив, неукротив, необуздан, достојанствен... (Ученици у свесци записују особине Беле Гриве и осећања према Фолку).

Однос између Антонија, Фолка и деде Еузебија
(трећа група)

Фолко у Антонија има пуно поверење и са њим осећа духовну блискост, јер зна да стари гардијан воли коње и живи за њих и да је то нит која их повезује.

Деда Еузибио је неко ко Фолка безгранично воли, али његову опседнутост коњима не схвата, јер је реалан и сматра да је једино поуздано и сигурно занимање рибара; истовремено деда Еузибио је због велике љубави према унуку слаб на његове жеље и прећутно му одобрава његову занесеност; Антонио и Еузибио су у супротности, две различите природе, један занесењак, слободоумна, неспутана душа, а други реалан, трезвен и скроман а заједничка им је љубав према Фолку.

Однос између Антонија и Фолка је пун љубави, поверења и разумевања. Између њих постоји духовно сродство и повезаност, јер дечак једино њему може да повери своја страховања, надања, жеље и тајне, знајући да ће га он увек разумети и помоћи.

Гардијан Антонио помаже Фолку у потрази за Белом Гривом, водећи га у Арл да би га развеселио, и одвукао му мисли у другом правцу, али и да би Фолко више научио о коњима кроз разговор Антонија и његовог пријатеља Ђузепа.

Пријатељство је извор снаге, воље и подршке. Пример пријатељства између Антонија и Фолка показује нам колико подршка пријатеља помаже у превазилажењу невоља улепшавајући нам тешке животне ситуације.

Однос између Антонија, Фолка, Беле Гриве и газде

(четврта група)

Антонио је био значајан за Фолка као подршка и помоћ, али и као добар и искусан познавалац коња, јер већ при првом сусрету у Белој Гриви види вођу чопора, разуме његову потребу да се стално бори и правда је неправдом која га је у детињству задесила.

Антонио коње доживљава као људе, јер поступке Беле Гриве тумачи са људског становишта.

Он своје искуство жели да пренесе на дечака упућујући га у начине како да разуме и схвати језик и поступке коња.

Антонио је искусан, нежан, пажљив, брижан, поуздан, осећајан, праведан, Фолков велики пријатељ.

Газда је дрзак, бахат, похлепан, неумољив, себичан, дволичан, не држи датум реч.

На крају романа газда се каје („Врати се, дечаче! Твој је.“), али тада је касно и схвата да не може увек бити онако како он жели и да је љубав између дечака и коња и њихова жеља за слободом јача од свих препрека.

Љубав је јача од свега, а да је заиста тако показује и поступак Беле Гриве и Фолка на крају романа, јер су они показали да су једна целина и да њихово пријатељство нико и ништа не може раскинути.

Судбина Фолка и Беле Гриве

Шта су то одлучили Фолко и Бела Грива на крају романа?

Шта су својом одлуком да оду у Рону Фолко и Бела Грива показали газди?

Како бисте ви реаговали да се нађете у сличној ситуацији? Какву бисте ви одлуку донели?

Шта мислите, шта се са њима догодило?

Испричај своје виђење овог догађаја које не мора да буде у складу са крајем у роману!

Помоћу одговора до којих сте дошли решавајући последња питања унутар група, издвојите поруке романа и запишите на табли!

Пронађимо свог пара

Извлачење картица са насловима штампаних целина:

Свако од вас је извукао картицу на којој се налази број и назив целине коју ће са својим паром прочитати. Пронађите друга са истим бројем картице, узмите са стола штампани материјал обележен тим бројем.

На табли су обележени бројеви од 1 до 12. Парови када заврше план препричавања, излазе у пару и лепе своју траку на предвиђено место на табли. Када сви парови заврше, врши се презентација од прве до дванаесте целине.

Бела Грива; Коњокрадице; Антонио; Бели витез; Плен; Љубав до смрти; Кад се снови остваре; Пролећни витешки турнири; Бела Грива је нестао; Свечаност у Арлу; Господар коња; Као у лепом сну.

Поруке романа

Пријатељство између дечака и дивљег коња је јаче од свих препрека.
Птица без слободе, као риба без воде.
Љубав је јача од свега.
Пријатељство даје снагу, вољу и подршку.
Силом се не може постићи циљ.

Домаћи задатак: Размена огртача

Огртаче који су израђивани од картон папира у мотивационом делу часа ученици размењују са члановима друге групе и добијају домаћи задатак на основу урађених огртача.

Разгледајте огртаче које сте добили од друге групе. Ваш задатак је да се код куће, путем романа Бела Грива, додатно информисете о лику чији сте огртач добили. Када се добро упознате са добијеним ликом, замислите да сте новинари, да имате прилику да са њим уживо разговарате. Смислите питања која бисте му поставили, а потом замислите и одговоре које би вам дао. Запишите најмање једно питање и један одговор.

Адекватна мотивација ученика за читање романа, као и ангажованост ученика припремним задацима и истраживачким читањем, допринели су успешној интерпретацији романа на часу. На датом примеру, видимо колико су разноврсне активности и видови рада на анализи романа што нам омогућава проширивање на различите домене усменог и писменог изражавања са могућностима задирања у подручје других наставних предмета (ученици могу илустровати различите делове романа, припремити драмско извођење, итд), што омогућава тематско планирање и извођење наставе.

Литература

- Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гијо, Р. (1989): *Бела Грива*, Београд: Нолит.
- Драгићевић, Р., Опачић – Николић, З. и Пантовић, Д. (2006): *Уџбенички комплет за српски језик у четвртном разреду основне школе – приручник за наставнике*, Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.
- Лешић, З. (2010): *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.

- Марјановић, В. и Ђуричковић, М. (2007): *Књижевност за децу и младе у књижевној критици (Књига 1 и Књига 2)*, Алексинац: Виша школа струковних студија за васпитање.
- Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (2006): *Страни писци*, Чачак: Легенда.
- Николић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијановић, П. (2005): *Наивна прича*, Београд: Српска књижевна задруга.

INTERPRETATION OF THE NOVEL "WHITE MANE" (CIN-BLANC) BY RENE GUILLOT IN THE JUNIOR PRIMARY SCHOOL GRADES

Abstract: Novel as the most voluminous and the most complex epic form presents a complex challenge for teaching interpretation. A particularity of the interpretation is emphasized in the junior grades of primary schools in order to bring the novel closer to the pupils as it should be presented as a piece of literary and artistic piece of work in a most adequate way. Interpretation should be appropriately presented and conducted so as to enable the pupils for research reading and its meaningful analysis. Syllabus tasks in the junior primary school grades proscribe reading and analysis of the novel "White Mane" (Cin-blanc) by Rene Guillot. The paper presents stages of interpretation of the mentioned novel with expected outcomes of teaching classes intended for this novel.

Key words: novel, interpretation, White Mane, primary school, research tasks

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РОМАНА РЕНЕ ГИЙО "БЕЛАЯ ГРИВА" В МЛАДШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: Роман как наиболее объемная и всесторонняя эпическая форма повествования является сложной проблемой для интерпретации. Специфика и особенности проведения этапов анализа и интерпретации текста раскрывается в начальных классах. Для полноценного ознакомления учеников с романом как литературным делом, необходимо адекватно выполнить интерпретацию и направить ее на подготовку учеников к исследовательскому чтению и чтению с элементами контент-анализа. Программные требования в начальных классах предусматривают чтение и анализ романа "Белая Грива" Рене Гийо в четвертом классе. В данной работе будут представлены этапы интерпретации романа с ожидаемой деятельностью и результатами освоения учебных часов, предусмотренных для анализа романа.

Ключевые слова: роман "Белая Грива", интерпретация, начальная школа, задачи исследования

Мр Раиса Цветковић²⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

НАЈЧЕШЋИ РАЗЛОЗИ И МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СРБИЈИ

Апстракт: У условима глобализације и транзиције у свету, све је већа доминација енглеског као универзалног светског језика. У Србији то није случај. Полазећи од традиционалног пријатељства руског и српског народа и чињенице да се педагогија и образовање у Србији и даље заснива на руској педагогији, велики број студената учитељских факултета у Србији се опредељује за учење руског језика. Да би се испитале процене студената учитељских факултета у Србији о значају и потреби и њихова мотивација за учење руског језика, у месецима октобар и новембар 2013. године, спроведено је истраживање на узорку од 105 студената Учитељског факултета из Призрена, које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом и Крускал-Волисовим тестом. Факторском анализом су издвојена три фактора који указују на значај учења руског језика. Крускал-Волисовим тестом је утврђено да се са уписаном годином студија повећава мотивација студената за учење руског језика.

Кључне речи: учење, руски језик, мотивација, студенти учитељских факултета, Србија.

УВОД

У Србији се руски језик одувек учио као најзначајнији страни језик. Томе је допринело вековно пријатељство српског и руског народа. Поред тога, образовање у Србији има доста сличности са образовањем у Русији и педагогија се у Србији одувек темељила на принципима руске педагошке мисли. С тим у вези, бројне педагошке публикације новијег датума, представљају обавезну литературу на свим наставничким факултетима у Србији. То се, пре свега, односи на педагошке речнике и енциклопедије (Бим Бад, 2002; Коцаспирова и Коцаспиров, 2000; Давьидов, 1999), на уџбенике

²⁶ vinica@ptt.rs

педагогије (Ефремов, 2010; Вигман, 2005; Корентов, 2003), дидактике (Осмоловская, 2008), предшколске педагогије (Бондаренко и Матусик, 1983), историје педагогије (Джурињский, 2000) и публикације из области психологије (Јакунин, 1998). Поред тога, руска књижевна дела налазе се у наставним програмима српског језика и књижевности у свима школама и на свим нивоима образовања.

Један од главних циљева психолошке и педагошке теорије и праксе јесте објашњавање, разумевање, усмеравање и предвиђање људског понашања. Ставови психолога и педагога о утицају мотивације на људско учење и понашање су углавном различити и супротстављени. Обично се на мотивацију гледа као на једини, нужан и довољан услов учења (Hagger & Chatzisarentis, 2012). Има и схватања да је утицај мотивације на учење безначајан, као, на пример, код ненамерног и непланираног информалног учења (Миленовић, 2012). Но без обзира на наведене противуречности, неоспорно је да се упоредо са развојем људске јединке (од рођена до зрелости), развија и њена мотивација.

Српски и руски језик припадају групи словенских језика. Имају и сличну лингвистичку основу. На учитељским факултетима у Србији, руски језик се изучава у три семестра, у оквиру три предмета: Руски језик 1, Руски језик 2 и Руског језика (изборни модул). У овом раду, проблем истраживања су најчешћи разлози због којих се студенти учитељских факултета у Србији опредељују да уче руски као страни језик. Проблем истраживања је и мотивација студената за учење руског језика.

МЕТОД

Циљ истраживања је да се издвоје фактори који указују на најчешће процене студената учитељских факултета у Србији о значају и потреби учења и да се утврди њихова мотивација за учење руског језика. Примењене су дескриптивна и трансферзална метода. У истраживању је коришћена Скала процена студената учитељских факултета у Србији о значају и потреби учења руског језика (Скалер – ПСУФС-ЗПУРЈ) и Скала мотивације студената учитељских факултета у Србији за учење руског језика (Скалер – МСУФС-УРЈ). Оба скалера су Ликертовог типа. Састоје се од по 10 тврдњи са скалом интезитета сагласности: а) слажем се, б) нисам сигуран/а и в) не слажем се. Истраживање је спроведено у месецима октобар и новембар 2013. године на узорку од 105 студената Учитељског факултета у Призрену.

РЕЗУЛТАТИ

Подаци су подвргнути анализи главних компоненти факторском анализом са варимакс ротацијом и Крускал-Волисовим тестом.

Табела 1 – КМО тест и Бартлетов тест сферичности

КМО		,626
Бартлетов тест сферичности	χ^2	226.474
	df	45
	p	.000

Кајзер-Мејер-Оклинов тест је задовољавајући (КМО=0,626). Бартлетов тест сферичности је достигао значајност на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$) и указује да је матрица погодна за факторизацију (Табела 1).

Табела 2 – Карактеристични коренови и проценти објашњене варијансе пре и након варимакс ротације

а) пре варимакс ротације

Главне компоненте	Карактеристични корен	Проценат објашњене варијансе	Кумулативни проценат објашњене варијансе
1.	2.604	26.045	26.045
2.	1.653	16.530	42.575
3.	1.537	15.374	57.950

б) након варимакс ротације

Главне компоненте	Карактеристични корен	Проценат објашњене варијансе	Кумулативни проценат објашњене варијансе
1.	1.943	19.426	19.426
2.	1.940	19.404	38.830
3.	1.912	19.120	57.950

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума, методом главних компоненти уз варимакс ротацију, добијене су три главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један. Утврђен је исти проценат објашњења укупне варијансе пре и након варимакс ротације који износи 57,950%. Разлика је у карактеристичним вредностима и засићености појединих фактора пре и након варимакс ротације (Табела 2а и б).

Табела 3 - Ротирана матрица факторске структуре према Varimax критеријуму

Ајтеми	Компоненте		
	1	2	3
а6 Знање руског језика помаже ми у коришћењу руске педагошке литературе која је обавезна на нашем студију.	.829		
а5 У Србији се дела руске књижевности знатно више изучавају од књижевних дела осталих великих земаља.	.813		
а10 Познавање светске историје није могуће без познавања руске литературе и руског језика.	.711	-.389	
а7 Образовање у Србији организовано је по угледу на образовање у Русији.		.798	
а4 Педагогија у Србији за основу има руску педагогију.		.784	
а3 Руски и српски језик имају сличну лингвистичку основу.		-.441	.380
а1 У Србији се одувек учио руски језик.			.846
а9 Руски језик се учи у већини земаља света.		.457	.724
а8 Сваким даном, руски језик постаје све значајнији у свету.			.588
а2 У Србији је руски доминантан страни језик.			.347

Први фактор одређују три ајтема: 6, 5 и 10. Објашњава 19,426% укупне варијансе и назван је *Коришћење руске литературе*. Други фактор одређују три ајтема: с7, 4 и 3. Објашњава 19,404% укупне варијансе и назван је *Повезаност српског и руског језика*. Трећи фактор одређују четири ајтема: 1, 9, 8 и 2. Објашњава 19,120% укупне варијансе и назван је *Доминација руског језика* (Табела 3).

Табела 4 – Крускал-Волисов тест

Мотивација студената за учење руског језика	
χ^2	67.335
df	3
p	.000

Крускал-Волисов тест је открио статистички значајну разлику мотивације студената учитељских факултета у Србији за учење руског језика на нивоу $p < 0,001$ ($\chi^2 = 67,335$, $df = 3$ и $p = 0,000$) (Табела 4).

Табела 5 – Средње вредности ранга о уписаној години студија и мотивацији студената за учење руског језика

Уписана година студија		N	MR
Скалер-МСУФС-УРЈ	I	28	23.64
	II	28	43.50
	III	31	64.44
	IV	18	93.75
	Укупно:	105	

Средње вредности ранга показују да се са уписаном годином студија повећава и ниво мотивације студената учитељских факултета у Србији за учење руског језика (I: N=28, MR=23,64; II: N=28, MR=43,50; III: N=31, MR=64,44 и IV: N=18, MR=93,75) (Табела 5).

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Истраживањем су издвојена три фактора која указују на најчешће разлоге због којих се студенти учитељских факултета у Србији одлучују да уче руски језик, а не неки други страни, пре свега енглески језик. Студенти процењују да им је руски језик потребан да би користили руску књижевну и педагошку литературу, која је обавезна не само на њиховом студијском програму, него и у наставним програмима у свим школама, и на свим нивоима образовања. Сагласни су и у проценама да српски и руски језик, који припадају истој групи словенских језика, истовремено имају и сличну лингвистичку основу. Из наведених разлога, студенти процењују да је у Источној Европи и на Западном Балкану, укључујући и Србију, руски језик и даље доминантни језик. Резултати истраживања су показали да су студенти мотивисанији да уче руски језик са сваком наредном уписаном годином студија. Континуирано стицање нових знања, повећава и ниво познавања језика, па је разумљиво да се са сваком наредном годином студија, повећава и ниво мотивације студената за учење руског језика.

Литература

- Вигман, Л. (2005): *Педагогика*, Москва, Проспект.
- Бим Бад, Б. (ред.) (2002): *Педагогический энциклопедический словарь*, Москва, Научное издательство Большая российская энциклопедия.
- Бондаренко, А., Матусик, А. (1983): *Воспитание детей в игре*, Москва, Просвещение.
- Бородовская, А., Реан, А. (2004): *Педагогика*, Москва, Питер.
- Давыдов, В. (ред.) (1999): *Российская педагогическая энциклопедия*, Москва, Научное издательство Большая российская энциклопедия.
- Джуринский, А. (2000): *История педагогики*, Москва, Владос.
- Ефремов, Ю. (2010): *Педагогика*, Москва, Питер.
- Јакунин, А. (1998): *Педагогическаја психологија*, Санкт-Петербург, Полиус.
- Корнетов, Г. (2003): *Педагогика*, Москва, Издательство УРАО.
- Миленовић, Ж. (2012): Мотивација наставника за рад у инклузивној настави. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, 8(6), 89-101.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. (2012): Transferring Motivation from Educational to Extramul Contexts: A Review of the Trans-Contextual Model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212.
- Осмоловская, И. (2008): *Дидактика*, Москва, Издательский центр Академия.

THE MOST COMMON REASONS AND MOTIVATION FOR LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE TEACHER TRAINING FACULTIES IN SERBIA

Summary: In the conditions of globalization and transition in the world, domination of English as a universal world language increases daily. However, it is not so in Serbia. On the basis of traditional friendship between Russian and Serbian people and the fact that pedagogy and education in Serbia is still bound with Russian pedagogy, a great number of students from Teacher training faculties in Serbia opt for learning Russian. In order to find out Teacher training faculty students' opinion of importance, need and motivation for learning Russian, a research was conducted on the sample of 105 students of Teacher training faculty from Prizren (settled in Leposavic now) in the month of October and November in 2013. Data collected by the research was processed by factor analysis and Kruskal-Wallis method. Three factors that point to the importance of learning Russian were determined by factor analysis while Kruskal-Wallis test confirmed that motivation of students for learning Russian increases with each enrolled year.

Key words: learning, Russian language, motivation, Teacher training faculty students, Serbia

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИЕ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ СЕРБИИ

Резюме: Процесс глобализации в современном мире способствует выдвижению английского языка на лидирующую позицию практически во всех сферах международной деятельности. Тем не менее, каким бы естественным явлением ни казалась доминирующая роль английского языка, в Сербии он не является важнейшим компонентом концепции обучения иностранным языкам. Большая часть студентов педагогических факультетов Сербии выбирает русский язык в качестве иностранного. Для валидации результатов оценки студентами педагогических факультетов Сербии значения русского языка и влияния мотивации в момент выбора русского в качестве иностранного, в период с октябрь по декабрь 2013 года было проведено выборочное анкетирование 105 респондентов – студентов педагогического факультета из города Призрен-Лепосавич (АО Косово и Метохия, Сербия). Для обобщения и анализа данных, полученных методом опроса, был применен непараметрический критерий – "H - критерий Крускала-Уоллиса". Диагностикой различий было экстрагировано три фактора, указывающих на важность изучения русского языка. H - критерий Крускала-Уоллиса позволил установить, какой тип мотивации оказывает наибольшее влияние на студентов в момент выбора русского языка в качестве иностранного и в процессе его изучения.

Ключевые слова: обучение, русский язык, мотивация, студенты педагогических факультетов, Сербия

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Проф. др Алија Мандак²⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Мр Златка Павлић²⁸

Средња школа „Никола Тесла“ Лепосавић

ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У раду је дат приказ историјског развоја наставе математике. Указано је да би историју наставе математике требало одвојити од историје настанка математичких знања и математике као науке. Историјски развој наставе математике приказан је од млађег каменог доба до данас. Резултати овог теоријског проучавања су показали да се настава математике стално развијала и унапређивала упоредо са развојем математике као науке. У новије време, настава математике изводи се према новим облицима, методама и моделима рада. Уместо традиционалног приступа настави и учењу, настава математике је диференцирана, интерактивна, егземпларна и респонсибилна. Изводи се уз ангажованије учешће ученика у своје учење и према иновативним дидактичко-методичким моделима наставе. Резултати овог теоријског проучавања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.

Кључне речи: математика, настава математике, математичка знања, историјски развој наставе математике, аритметика, алгебра, геометрија, анализа

УВОД

Математика је формална и егзактна наука. Настала је изучавањем фигура и рачунањем с бројевима. Током свог историјског развоја још од млађег каменог доба до данас, математика се стално развијала и унапређивала. Но без обзира на то, ни до данас није утврђена опште прихваћена дефиниција математике. У ширем приступу дефинисања математике, она је наука о количини (аритметика), структури (алгебра), простору (геометрија) и промени (анализа).

Математика се најпре развила из потребе да се мери пољопривредно земљиште и количина пољопривредних производа. Развијала се и из потребе мерења и прорачуна у занатству и трговини. Касније се јавила потреба за

²⁷ alija.mandak@pr.ac.rs

²⁸ zlatka.pavlicic@gmail.com

предвиђањем астрономских догађаја. Ове три почетне примене математике могу се довести у везу са грубом поделом математике на изучавање структуре, простора и промена. У данашње време математика углавном проучава и описује особине структура које сама ствара или које потичу из других наука, најчешће из физике.

Из оваквог одређења математике, постављају се бројни проблеми који су одувек били предмет проучавања теоретичара и практичара. До сада је математика углавном била проучавана са стручног аспекта. Поред тога, бројна емпиријска истраживања су значајно допринела њеном развоју. Недовољан је број теоријских проучавања која се баве историјском димензијом наставе математике. Проблем истраживања овог рада је истроисјки развој наставе математике.

ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Питање настанка наставе математике требало би одвојити од питања настанка математичких знања и математике као науке. Постоји јака основа да су нека математичка знања (бројање, распознавање геометријских облика), настала са настанком човечанства. Али, данашња математика, резултат је вишемиленијумског процеса и делатности људске врсте. Преношење математичког искуства са старијих генерација на млађе било је као припрема за живот и очување заједничких друштвених интереса. (Мандак, 2013) Тај пренос математичког искуства одвијао се као неорганизован и неповезан процес, а преносили су га мудри чланови заједнице који су се нарочито истицали својим вештинама и искуством.

Почеци математичког образовања (вештина рачунања) налазе се у најранијој етапи људског развоја у *млађем каменом добу*, а то потврђују документи пронађени на различитим локалитетима. Савремена историографија је са великом поузданошћу доказала да су прве пољопривредне цивилизације настале неколико хиљада година пре наше ере у долинама великих река: Египат у долини Нила; Вавилон у Месопотамији; у сливу Тигра и Еуфрата; Кина у долини реке Јанг Це и Индија у долини реке Инда. Према томе, ту су стваране и прве математичке и културне тековине. Практичне потребе организовања пољопривреде, мерење поља после периодичних поплава, прикупљање пореза, састављање календара и други јавни радови захтевали су проучавање аритметике и геометрије.

Сви писани документи који се односе на индијску и кинеску математику потичу из периода нове ере, зато што су рађени на неотпорном материјалу (бамбусова кора и папир у Кини). Најтрајније су глинене плоче из Месопотамије, док су египатски папируси могли да се сачувају захваљујући сувој клими. Подаци о развоју математике у Вавилону сачувани су на глиненим плочицама. Око 30.000 глинених плочица на којима је коришћено

клинасто писмо, чине комплетну математику старих Вавилонца. Холандски математичар Нејгербауер прочитао је и дешифровао све глинене плочице.

На основу пронађених глинених плочица, претпоставља се да су још у трећем веку п.н.е стари Сумери оснивали школе у којима су деца, између осталог, учила математику на плочама од влажне глине. На њима се појављују симболи бројева и рачунских операција. Сумери су имали позициони бројни систем са основом 60, таблице множења, ознаке за разломке. Вавилонци су решавали све типове линеарних и квадратних једначина, формулишући их у геометријској форми.

Из Вавилонa, математичка знања ширена су на друга подручја Блиског истока и Египта. У другој половини 19. века (1858. године) у Египту је откривен папирус Рајнд (по имену шкотског египтолога Хенрија Рајнда (Henry Rhind), који га је откупио од египатских сељака, случајних налазаца, негде у околини Луксора. Овај папирус је око 6м дуг и 30цм широк, и стручњаци га датирају у 1650. години пре нове ере. Писан је сликовитим писмом (хијероглифи) и познат је под насловом *Инструкције за упознавање свих тајни ствари*. На маргинама овог папируса налази се име преписивача *Ахмеса*, који о себи каже да он само преписује математичке задатке са другог папируса стар у том тренутку 200 година. Он садржи 85 аритметичких задатка. Овај папирус је 1863. године предат Британском музеју, где се и данас налази и чува. Због тога је познат још под именом *Лондонски папирус*. Њега је 1877. године дешифровао професор А. Эйзенлор и по њему, папирус се односи на период од 2000. – 1700. године пре нове ере до нове ере.

Други важан документ о египатској математици је *Московски папирус* (око 1850. године пре нове ере). Он је два века старији и садржи 25 задатака. Овај ретки и веома цењени примерак давне прошлости проучаван је од стране руских научника – академика Тутајева и Струва. Египћани су изводили множење помоћу удвостручавања а дељење помоћу половљења. Они су имали мере за дужину, површину и запремину и знали су за правоугли троугао са целобројним страницама 3, 4 и 5. Но без обзира на то, настава математике није добијала масовнији карактер ни онда када је у Грчкој основан већи број школа у којима се проучавала математика као једна од значајнијих подручја образовања. Те школе су носиле назив по оснивачу: *Питагорејска* (6. век пре нове ере) или *Платонова* (4. век пре нове ере), или по месту где су основане: *Милетска* (6. век пре нове ере), *Атинска* (5. век пре нове ере) или веома позната *Александријска школа* (3. век пре нове ере). У њима су учитељи преносили знања на ученике, али веома често заједно са њима проучавали још непроучена подручја математике. Зато, њихова важност није само у ширењу математичке писмености, већ и у развоју математике као науке.

Посебно снажан утицај оставила је Питагорејска школа на развој античке математике. Питагора је математику делио на апсолутне бројеве или

аритметику, примењене бројеве или музику, величине у стању мировања или геометрију и величине у стању кретања или астрономију. (Јушкевич, 1970) Његов филозофски принцип био је *Све је број*, а математику је стављао у основу сазнања. Најпознатији филозоф и математичар Атинске школе био је Платон (429–348 пре нове ере), Сократов ђак и Аристотелов учитељ. Он је основао школу у згради вежбалишта (gymnasium) коју је назвао Академија, по античком хероју Академу, заштитнику шуме у којој се она налазила. На вратима Платонове Академије писало је: *Нека нико не улази овде ко није геометар*.

Грчка култура и наука имале су значајан утицај на развој културе народа дуж обале северне Африке. Наиме, 331. године пре нове ере Александар Велики (356–323 пре нове ере) оснива град – Александрија, који постаје интелектуални и економски центар Хеленистичког света; оснива школу, музеј, библиотеку са око 600 хиљада рукописа, која је била највећа и најбогатија на целом свету. Окупља најбоља имена тог времена да предају и стварају ново знање и за то добијају плате. Посебно се ценила геометрија, а најугледнији математичар тог времена био је Еуклид (330–275 пре нове ере), који је изградио први аксиоматски приступ геометрије по коме се она и данас учи у основним и средњим школама (тзв. *Еуклидска геометрија*). Геометрија се у то доба проучавала логички, без очигледних средстава, па је учење било тешко и сложено. Еуклид је стварао у периоду владавине Птоломеја I и предпоставља се да је њему рекао да *нема краљевског пута у геометрију*.

У периоду процвата грчке културе и науке (од 5. до 3. века пре нове ере) захваљујући математичарима Александријске школе (Еуклид, Архимед, Аполон из Перге, Ератостен) математика и математичко образовање заузимају значајно место. Јавља се потреба за стварањем *интелектуалне аристократије*. Од наставе математике (аритметике и геометрије) захтевало се да буде што апстрактнија. То је био једини период када је настава математике имала шири карактер и значење, све до 17. века. У Риму прве јавне школе јављају се крајем 4. века пре нове ере, у којима се учи читање, писање, рачунање и мерење, али геометрији се слабо поклањала пажња. (Качапор, 1996) Најзапаженија школа у Римском царству била је у Риму у којој је радио чувени теоретичар и практичар Квинтилијан (Marcus Fabius Quintilianus, 42-118). Посебно је важан и зато што *први детаљно говори о методици наставе*. Математику средњег века обележило је рачунање на абаку (плоча за рачунање). Без абака било је тешко рачунати са великим бројевима, јер тада још није био познат позициони систем бројева.

Најзначајнија имена тог периода су везана за развој аритметике. Учени француз Жербер је 999. године проглашен за папу и боравећи у Шпанији он се упознаје са арапским системом бројева где пише своју књигу *Правила рачунања по абаку*. Увођењем позиционог бројног система бројева направљен је велики корак, не само у математици, већ и у историји културе уопште.

Рачунање абаком и римским бројевима постепено престаје да се користи. Математика неће дуго бити обавезан наставни предмет у основним школама.

У доба феудализма (8.–13. век) настале су црквене школе, у којима се учење сводило на црквену службу. Владала је строга дисциплина и крути ауторитет наставника. Од 12. – 13. века почињу да се отварају грађанске школе, школе занатских удружења, као и приватне школе. Настава математике се изводила у приватним школама и сводила се на технику рачуна. Предавачи су били тзв. *мајстори рачуна*. У тим школама није био циљ да се математички поступци разумеју, свесно схвате и анализирају, већ да се науче да примењују математичка правила, која су се учила напамет.

Арапска математика је имала утицаја на хришћанску математику у Шпанији, Италији, Француској. Најпознатију алгебру средњег века *Рачун* (Liber Abaci) написао је Леонардо из Пизе познат је под именом Фибоначи (Leonardo Fibonacci, 1180-1250) у којој објашњава систем арапских цифара и њихову предност над римским. И док је у средњем веку у алгебри учињен неки напредак, геометрија није била на завидном положају: математичари тог периода су је углавном преводили, тумачили или прерађивали дела великих грчких геометричара. Развојем буржоаског друштва развија се индустрија, повећава се продуктивност у индустрији и она захтева образованог радника. Тако се буржоуазија заинтересовала за давање најосновнијег образовања широким народним масама. Крајем 17. и 18. века отварају се основне школе у којима се, осим веронауке, читања и писања проучавају и садржаји рачуна. Математика улази у основну школу као обавезни наставни предмет. Тиме је организована настава математике добила масовни карактер, а математика је постала један од основних предмета општег образовања. Дакле, до увођења наставе математике у школе није дошло на основу педагошких разматрања и потреба, већ искључиво из практичних потреба бржег развоја индустрије и економије.

Увођењем математике као обавезног наставног предмета приступ изучавању садржаја није се битно променио у односу на приватне школе. Механичко учење правила и поступака и даље је било основа рада у настави математике. Учитељ је постављао задатке и решавао по одређеним шемама. У том периоду кад се јавља повећан интерес за образовање, када математика постаје један од темеља образовног система, онда она постаје центар интересовања многих педагога. Свој допринос унапређивању наставе математике дао је чешки педагог Коменски (Jan Amos Komenski, 1592-1670). Он је захтевао да се геометријски појмови изучавају још у почетној настави математике. Сматрао је да „...деца већ у трећој години треба да разумеју шта је велико и мало, кратко и дугачко, уско и широко, а у четвртој години треба да знају да именују неке фигуре, као на пример круг, дуж и права.“ (Filipović i Koletić, 1957, стр. 145) Од ученика се тражило да врше различита мерења.

Посебан допринос у дидактици Коменског је увођење принципа у настави. За наставу математике од изузетне важности су принцип очигледности, принцип поступности и систематичности. Инсистирало се на јасноћи и разумљивости математичких садржаја. Све до 18. века у настави математике било је највише заступљено рачунање по правилима која су се учила напамет. Да би се стање поправило и настава математике извукла из тог незавидног стања, био је потребан снажан импулс. Тај импулс се појавио у личности Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), швајцарског педагога и реформатора образовања. Сматрао је да деца не треба пружати готова знања, него прилику да сама сазнају кроз личну активност. Развојем интелектуалних способности треба постићи само један циљ: формирање моралног човека.

Песталоци, који је све своје снаге посветио проучавању елементарне наставе, пронашао је основно начело за ту наставу: *у броју, облику и речи* (Жлебник, 1983). Он истиче да су бројеви најбоље средство за разумевање психичких стања, и уз облик и говор број је основно, најважније и најснажније средство људске спознаје. У складу с тим, елементарна настава своди се на развијање вештине бројења, мерења и говорења. По Песталоцијевом схватању број, облик и говор припадају сваком предмету и зато су извор сваке спознаје. Он у настави математике највише пажње придаје очигледности и први је увео *очигледна средства*: јединичне таблице, квадратне таблице и таблице с цртама.

Вежбање у математици, по принципу поступности, треба да иде од лакшег ка тежем, од једноставнијег ка сложенијем. Такво вежбање било је замарајуће, јер се углавном рачунало споро и са великим и неименованим бројевима. Песталоци је у садржаје тадашње основне школе увео нове садржаје аритметике и основе геометрије. Своје успехе у раду са децом објавио је у свом делу *Како Гертруда учи своју децу* 1801. и 1803. године (Песталоци, 1946). Посебна заслуга Песталоцију припада што је *први написао детаљну методiku за елементарну наставу математике*.

Песталоци и његови следбеници били су представници *формалног образовања*. Али, многи методичари, њихови противници, међу којима је Дистервег (Adolph Diesterweg, 1790 -1866) имали су другачије ставове:

- рачунање има за циљ слободно и сврсисходно развијање ученикових психичких снага;
- усмено и писмено рачунање не треба одвајати;
- настава математике треба да оспособи ученике за практичне потребе у животу;
- појам броја се мора стећи очигледним путем и
- очигледност се не сме претворити у игру.

Даљи допринос у развоју наставе математике дао је Хербарт (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) који у садржају наставе математике види васпитно значење. Хербарт је наставу рашчланио на четири етапе, а оне су: 1) јасноћа, 2) асоцијација, 3) систем и 4) метод. Његови следбеници су крајем 19. века истицали да у подучавању треба водити рачуна о пет формалних корака: 1) припреми ума ученика, 2) излагању садржаја који ученик треба да научи, 3) поређењу тих садржаја са његовим предходним знањима, 4) генерализацији и 5) примени знања. Масовност математичког образовања крајем 19. века и почетком 20. века истакла је низ слабости и недостатака, како садржајне, тако и методичке природе. Осим појединачних настојања да се унапреди настава математике, одржавају се скупови математичара и педагога на којима се расправља о математици и настави математике и њеном учинку у основној и средњој школи.

Један од тих скупова је тзв. *Меранска конференција* одржана 1905. године у Мерану (Италија), чији је иницијатор био познати немачки математичар Феликс Клајн (Felix Kristijan Klajn, 1849-1925). Основни задатак те конференције било је питање наставе математике. Многи закључци са тог скупа познати су под називом *Мерански програм*, а и данас су актуелни:

- садржај наставе математике мора бити актуелан и из наставе треба избацити све што је практично безвредно;
- код ученика треба развити способност математичког посматрања, схватања и представљања процеса;
- треба развити способност функционалног мишљења и очигледности и
- постепено прелазити на апстрактно и дедуктивно мишљење.

Клајн је имао пресудну улогу у формулацији наставног плана у средњим школама и на приближавању наставе математике реалном животу и интересима ученика. Значајну улогу у унапређивању наставе математике преузима ICMI (Међународна комисија за наставу математике) (ICMI - International Commission on Mathematical Instruction), која је конституисана на IV међународном конгресу математичара, 1908. године у Риму. (Стројк, 1969) На челу те комисије стаје Ф. Клајн. Комисија је утврдила пет праваца развоја наставе математике, који ће обележити прву половину 20. века.

1. Успоставити тесну везу између 4 математичка наставна предмета (аритметика, алгебра, геометрија и физика).

2. Уградити у школски курс елементе више математике (математичка анализа, аналитичка геометрија) и успоставити везу између елементарне и више математике.

3. Истицати улогу водећих идеја у школском курсу математике: функција – у аритметици и алгебри, кретање – у геометрији итд.

4. Мењати карактер и методе решавања наставних задатака (више користити аналитичко-синтетички метод).

5. Шире употребљавати хеуристички метод у настави математике, итд.

Једна од 33 земље које су приступиле Међународној комисији за наставу математике била је и Србија. Први њен представник био је Михајло Петровић Алас (1868 – 1943), један од најистакнутијих српских математичара. (Марјнаовић, 1996; Гамов, 1955) Међународна комисија за наставу математике – IСMІ била је посебно активна до првог светског рата, а нарочито деловање запажа се на V међународном конгресу математичара одржаног 1912. године у Кембриџу. (Ћебић, 2004) Између два светска рата IСMІ није била активна, тако да није ни имала утицаја на наставу математике.

После другог светског рата ова комисија је реорганизована и наставила свој рад на проучавању актуелних проблема наставе математике. Нови подстицаји за модернизацију наставе математике данас се везују за рад UNESCO–а (Међународна организација за просвету, науку и културу) (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) уз непосредну акцију OECD – а (Европска организација за економску сарадњу) која има секцију за математику.

Осавремењавање наставе математике у нашој земљи подстицано је истим импулсима као и у свету. Друштво математичара Србије - ДМС основано 1948. године; Клуб младих математичара *Архимедес* почео са радом 1974. године. У Београду је 1966. године основана математичка гимназија која је 2007. године проглашена за институцију од националног значаја. Сваке године у организацији стручних институција, одржавају се семинари просветних радника Републике Србије. До данас, у нашој земљи је одржано 12 конгреса математичара.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду је указано на основне правце историјског развоја наставе математике. Анализом развоја наставе математике од млађег каменог доба до данас, може се закључити да се стално развијала, унапређивала и развила у модерну науку која је основа бројних наука и њихових научних дисциплина. Унапређивање наставе математике је проблем којим се данас баве готово све земље света, тј. њихове стручне институције. Њихов рад је усмерен на два најактуелнија проблема наставе математике: 1) какво место припада настави математике и на који начин пренети научна достигнућа у наставним плановима математике и 2) које наставне методе и облици рада омогућују најефикасније и најрационалније стицање математичког знања. Све то указује да настава математике не сме остати на маргинама развоја савремене науке, већ њена улога мора добити нову и ширу димензију - све веће математичко образовање.

Литература

- Гамов, Ц. (1955). *Један, два, три...до бесконачности*. Београд: Техничка књига.
- Жлебник, Л. (1983). *Опишта историја школства и педагошких идеја*. Београд: Научна књига.
- Качапор, С. (1996). *Историјски преглед настанка и развоја школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мандак, А. (2013). Фробениусова група реда 24 и пројективна равна реда 11. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 9(7), 173-178.
- Марјановић, М. (1996). *Методика математике I и II*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Песталоци, Х. (1946). *Како Гертруда учи своју децу*. ИП „Просвета“ Београд.
- Стројк, Д. (1969). *Кратак преглед историје математике*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Ћебић, С. (2004). *Методички аспекти формирања геометријских појмова* (докторска дисертација). Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини Универзитета у Крагујевцу.
- Filipović, F., Koletić, M. (1957). *Računica za 3. razred narodne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Юшкевич, А. (1970). *История математики*. Москва: Издательство Наука.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF TEACHING MATHEMATICS

Summary: The paper presents historical development of teaching mathematics. It is suggested that history of teaching mathematics should be separated from history of mathematics knowledge and mathematics as a science. Historical development of teaching mathematics from the early Stone- age until the present day has been shown. Results of this theoretical research have shown that teaching mathematics has had a constant development and improvement together with development of mathematics as a science. In recent times, teaching mathematics has been conducted according to new types, methods and models of work. Instead of traditional approach to teaching and learning, teaching mathematics is now differentiated, interactive, exemplary and responsible. It is conducted with an active student participation in his/her learning and with innovative didactic and methodological models of teaching. Results of this theoretical research have been shown in the form of conclusion and pedagogical implications given.

Key words: mathematics, teaching mathematics, mathematics knowledge, historical development of teaching mathematics, arithmetic, algebra, geometry, analysis

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Резюме: Данная статья представляет краткий обзор истории развития математики. Было отмечено, что история математики должна быть отделена от истории появления элементарных математических знаний и математики как науки. Историческое развитие математики представлено от неолита до наших дней. Результаты этого теоретического исследования показали, что преподавание математики непрерывно совершенствовалось и прогрессировало наряду с развитием математики как науки. В настоящее время преподавание математики проводится посредством новых форм, методов и режимов работы. Вместо традиционного подхода к преподаванию и обучению, преподавание математики дифференцировано, интерактивно, экзemplарно и ответственно. Проводится с привлечением учеников к участию в процессе обучения посредством инновационных дидактических и методических моделей обучения. Результаты этого теоретического исследования представлены в виде вывода, где предложены педагогические импликации.

Ключевые слова: математика, преподавание математики, математические знания, история развития преподавания математики, арифметика, алгебра, геометрия, математический анализ.

Доц. др Љиљана Пауновић²⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

КОНВЕРГЕНЦИЈА ИТЕРАЦИЈА СА ГРЕШКОМ ЗА УНИФОРМНА КВАЗИ - LIPSHICOVA ПРЕСЛИКАВАЊА У КОНУСНИМ МЕТРИЧКИМ ПРОСТОРИМА

Апстракт: Takahashi први уводи појам конвексног метричког простора 1970. године. Треба истаћи да је сваки линеарни нормирани простор посебан пример конвексног метричког простора, али постоје неки конвексни метрички простори који не могу бити уграђени у нормиран простор. У последњих неколико година асимптотски неекспанзивна пресликавања и асимптотски квази-неекспанзивна пресликавања проучавана су екстензивно у оквиру конвексног метричког простора. У овом раду посматран је Ishikawa тип итеративног процеса за приближно одређивање фиксне тачке за два равномерна квази-Lipshicova пресликавања у конусном метричком простору. Неки резултати о фиксној тачки за ова пресликавања за комплетне генерализоване конвексне метричке просторе проширени су на конусне метричке просторе.

Кључне речи: конвексни метрички простори, Ishikawa тип итеративног процеса, асимптотски неекспанзивно пресликавање, асимптотски квази-неекспанзивно и униформно квази-Lipshicovo пресликавање

УВОД

Нека је (X, d) конусни метрички простор са солид конусом P . Пресликавање $f: X \rightarrow X$ зовемо асимптотски неекспанзивно ако постоји $k_n \in [1, +\infty)$, $\lim_{n \rightarrow \infty} k_n = 1$, тако да важи

$$d(f^n x, f^n y) \leq k_n d(x, y) \text{ за све } x, y \in X.$$

Нека је $F(f) = \{x \in X : fx = x\}$. Ако $F(f) \neq \emptyset$, онда f зовемо асимптотски квази-неекспанзивно ако постоји $k_n \in [1, +\infty)$, $\lim_{n \rightarrow \infty} k_n = 1$, тако да

$$d(f^n x, p) \leq k_n d(x, p) \text{ за све } x \in X, p \in F(f).$$

²⁹ ljiljana.paunovic@pr.ac.rs

Ако постоји $L > 0$ тако да је $d(f^n x, p) \leq Ld(x, p)$ за све $x \in X, p \in F(f)$ тада имамо *униформно квази-Lipshicovo* пресликавање.³⁰ Из наведених дефиниција, ако је $F(f) \neq \emptyset$ следи да асимптотски неекспанзивно пресликавање може бити асимптотски квази-неекспанзивно, а асимптотски квази-неекспанзивно је униформно квази-Lipshicovo где је $L = \sup\{k_n, n = 1, 2, \dots\} < \infty$.

Дефиниција 1. Нека је (X, d) конусни метрички простор и $I = [0, 1]$. За пресликавање $W : X^2 \times I \rightarrow X$ кажемо да је *конвексна структура* на X , ако за било које $(x, y, \lambda) \in X^2 \times I$ и $u \in X$, важи следећа неједначина:

$$d(W(x, y, \lambda), u) \leq \lambda d(x, u) + (1 - \lambda)d(y, u).$$

Ако је (X, d) конусни метрички простор са конвексном структуром W , онда се (X, d) зове *конвексан абстрактан метрички простор* или конвексан конусни метрички простор. Штавише, непразан подскуп C од X кажемо да је конвексан ако $W(x, y, \lambda) \in C$, за све $(x, y, \lambda) \in C^2 \times I$.

Дефиниција 2. Нека је (X, d) конусни метрички простор, $I = [0, 1]$ и $\{a_n\}$, $\{b_n\}$, $\{c_n\}$ реални низови у $[0, 1]$ са особином да је $a_n + b_n + c_n = 1$. За пресликавање $W : X^3 \times I^3 \rightarrow X$ кажемо да је конвексна структура на X ако за било које $(x, y, z, a_n, b_n, c_n) \in X^3 \times I^3$ и $u \in X$, важи следећа неједнакост:

$$d(W(x, y, z, a_n, b_n, c_n), u) \leq a_n d(x, u) + b_n d(y, u) + c_n d(z, u).$$

Ако је (X, d) конусни метрички простор са конвексном структуром W , онда се (X, d) зове *уопштен конвексан конусни метрички простор*. Штавише, непразан подскуп C од X кажемо да је конвексан ако $W(x, y, z, a_n, b_n, c_n) \in C$, за све $(x, y, z, a_n, b_n, c_n) \in C^3 \times I^3$.

Дефиниција 3. Нека је (X, d) конусни метрички простор са конвексном структуром $W : X^3 \times I^3 \rightarrow X$, пресликавања $f, g : X \rightarrow X$ су униформно квази-Lipshicova пресликавања са $L > 0$ и $L' > 0$, $\{a_n\}$, $\{b_n\}$, $\{c_n\}$, $\{a'_n\}$, $\{b'_n\}$, $\{c'_n\}$ је шест низова у $[0, 1]$ са особином да је $a_n + b_n + c_n = a'_n + b'_n + c'_n = 1$, $n = 1, 2, \dots$. За било које дато $x_1 \in X$, дефинисати низ $\{x_n\}$ као што следи:

$$\begin{aligned} y_n &= W(x_n, g^n x_n, v_n, a'_n, b'_n, c'_n) \\ x_{n+1} &= W(x_n, f^n y_n, u_n, a_n, b_n, c_n) \end{aligned} \quad (1)$$

³⁰ Rudolf Otto Sigismund Lipschitz (1832-1903) немачки математичар

где су $\{u_n\}$ и $\{v_n\}$ два низа у X која испуњавају следеће услове:

за неке ненегативне целе бројеве n, m такве да је $1 \leq n < m$, ако је $\delta(Anm) > 0$ онда

$$\max_{n \leq i, j \leq m} \|d(x, y)\| : x \in \{u_i, v_i\}, y \in \{x_j, y_j, fy_j, gx_j, u_j, v_j\} < \delta(Anm) \quad (2)$$

где је $Anm = \{x_i, y_i, fy_i, gx_i, u_i, v_i : n \leq i \leq m\}$, $\delta(Anm) = \sup_{x, y \in Anm} \|d(x, y)\|$.

Онда $\{x_n\}$ називамо *Ishikawa тип итеративног процеса* са грешкама два униформна квази-Lipshicova пресликавања f и g у конвексном конусном метричком простору (X, d) .

РЕЗУЛТАТИ

Лема 1. Нека ненегативни низови $\{p_n\}$, $\{q_n\}$, $\{r_n\}$ задовољавају

$$\sum_{n=1}^{\infty} q_n < \infty, \quad \sum_{n=1}^{\infty} r_n < \infty, \quad p_{n+1} \leq (1 + q_n)p_n + r_n, \quad n \geq 1.$$

Имамо:

(i) постоји $\lim_{n \rightarrow \infty} p_n$

(ii) ако $\liminf_{n \rightarrow \infty} p_n = 0$ онда $\lim_{n \rightarrow \infty} p_n = 0$.

Теорема 1. Нека је C непразан затворен конвексан подскуп комплетног конвексног конусног метричког простора X , где су пресликавања $f, g : C \rightarrow C$ униформно квази-Lipshicova пресликавања са $L > 0$ и $L' > 0$, и $F = F(f) \cap F(g) \neq \emptyset$. Претпоставимо да је $\{x_n\}$ Ishikawa тип итеративног процеса са грешкама дефинисаним са (1), $\{u_n\}$ и $\{v_n\}$ задовољавају (2) и нека су $\{a_n\}$, $\{b_n\}$, $\{c_n\}$, $\{a'_n\}$, $\{b'_n\}$, $\{c'_n\}$ шест низова у $[0, 1]$ који задовољавају следеће

$$a_n + b_n + c_n = a'_n + b'_n + c'_n = 1 \quad \text{и} \quad \sum_{n=1}^{\infty} (a_n + b_n) < \infty.$$

Онда, $\{x_n\}$ конвергира заједничкој фиксној тачки за f и g ако и само ако

$$\liminf_{n \rightarrow \infty} \|d(x_n, F)\| = 0, \quad \text{где је} \quad \|d(x, F)\| = \inf \{\|d(x, p)\| : p \in F\}.$$

Да бисмо доказали Теорему 1. потребно је дефинисати следећу Лему.

Лема 2. Нека је C непразан затворен конвексан подскуп комплетног конвексног конусног метричког простора X , где су пресликавања $f, g : C \rightarrow C$ униформно квази-Lipshicova пресликавања са $L > 0$ и $L' > 0$. Ако је низ $\{x_n\}$ као у (1), $\{u_n\}$ и $\{v_n\}$ задовољавају (2) и нека су $\{a_n\}$, $\{b_n\}$, $\{c_n\}$, $\{a'_n\}$, $\{b'_n\}$, $\{c'_n\}$ шест низова у $[0,1]$ који задовољавају следеће

$$a_n + b_n + c_n = a'_n + b'_n + c'_n = 1 \quad \text{и} \quad \sum_{n=1}^{\infty} (a_n + b_n) < \infty,$$

и ако $F = F(f) \cap F(g) \neq \emptyset$, онда:

(i) постоји константан вектор $v \in P \setminus \{\theta\}$ тако да

$$\|d(x_{n+1}, p)\| \leq M \cdot (1 + \alpha_n L + \alpha_n L L') \cdot \|d(x_n, p)\| + M \cdot \|v\| \cdot \alpha_n,$$

за све $n \in N$, и за све $p \in F$, где је M нормална константа конуса P .

(ii) постоји реална константа $K > 0$ тако да

$$\|d(x_{n+m}, p)\| \leq KM \cdot \|d(x_n, p)\| + KM \cdot \|v\| \cdot \sum_{k=n}^{n+m-1} \alpha_k,$$

за све $n, m \in N$, и за све $p \in F$, где је M нормална константа конуса P .

Доказ ове Леме може се наћи у раду (Ђукић, Пауновић, Раденовић 2011: 399 - 410).

Доказ Теореме 1. Неопходност услова је очигледна, тако да ћемо показати само довољност. Из Леме 2. имамо

$$\|d(x_{n+1}, p)\| \leq M \cdot (1 + \alpha_n L + \alpha_n L L') \cdot \|d(x_n, p)\| + M \cdot \|v\| \cdot \alpha_n.$$

Како $\sum_{n=1}^{\infty} \alpha_n < \infty$, због тога $\lim_{n \rightarrow \infty} \|d(x_n, F)\|$ постоји на основу Леме 1. На основу претпоставке, $\liminf_{n \rightarrow \infty} \|d(x_n, F)\| = 0$, добијамо $\lim_{n \rightarrow \infty} \|d(x_n, F)\| = 0$. Сада, докажимо да је $\{x_n\}$

Кошијев низ. Нека је дато $\varepsilon > 0$. Постоји цео број n_0 тако да за све $n > n_0$ имамо

$$\|d(x_n, F)\| < \frac{\varepsilon}{4KM^2} \quad \text{и} \quad \sum_{n=n_0+1}^{\infty} \alpha_n < \frac{\varepsilon}{4K\|v\|M^2}.$$

Посебно, постоји $p_1 \in F$ и цео број $n_1 > n_0$ тако да

$$\|d(x_{n_1}, p_1)\| \leq \frac{\varepsilon}{4KM^2}.$$

Ово следи из Леме 2. (ii) када је $n > n_1$ имамо

$$\|d(x_{n+m}, p_1)\| = \|d(x_{n_1+(n+m-n_1)}, p_1)\| \leq K \cdot M \cdot \|d(x_{n_1}, p_1)\| + K \cdot M \cdot \|v\| \cdot \sum_{k=n_1}^{n+m-1} \alpha_k \quad (3)$$

и

$$\|d(x_n, p_1)\| = \|d(x_{n_1+(n-n_1)}, p_1)\| \leq K \cdot M \cdot \|d(x_{n_1}, p_1)\| + K \cdot M \cdot \|v\| \cdot \sum_{k=n_1}^{n-1} \alpha_k \quad (4)$$

Због тога из (3) и (4) добијамо да је

$$\begin{aligned} \|d(x_{n+m}, x_n)\| &\leq M \cdot \|d(x_{n+m}, p_1) + d(p_1, x_n)\| \\ &\leq M \cdot \|d(x_{n+m}, p_1)\| + M \cdot \|d(p_1, x_n)\| \\ &\leq 2K \cdot M^2 \cdot \|d(x_{n_1}, p_1)\| + K \cdot \|v\| \cdot M^2 \cdot \left(\sum_{k=n_1}^{n+m-1} \alpha_k + \sum_{k=n_1}^{n-1} \alpha_k \right) \\ &\leq 2K \cdot M^2 \cdot \|d(x_{n_1}, p_1)\| + 2K \cdot \|v\| \cdot M^2 \cdot \sum_{k=n_1}^{n+m-1} \alpha_k \\ &\leq 2K \cdot M^2 \cdot \frac{\varepsilon}{4KM^2} + 2K \cdot \|v\| \cdot M^2 \cdot \frac{\varepsilon}{4K\|v\|M^2} = \varepsilon. \end{aligned}$$

Ово значи да је $\{x_n\}$ Кошијев низ у затвореном конвексном подскупу комплетног конусног метричког простора. Због тога, он конвергира тачки у C . Претпоставимо да је $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = p$. Доказаћемо да је $p \in F$. За дато $\varepsilon > 0$, постоји цео број n_2 такав да за све $n \geq n_2$,

$$\|d(x_n, p)\| < \frac{\varepsilon}{2M(1+L+L')} \text{ и } \|d(x_n, F)\| < \frac{\varepsilon}{2M(1+3(L+L'))}. \quad (5)$$

Постоји $p_2 \in F$ и цео број $n_3 > n_2$ тако да је

$$\|d(x_{n_3}, p_2)\| < \frac{\varepsilon}{2M(1+3(L+L'))}. \quad (6)$$

Прво имамо,

$$\begin{aligned} d(fp, p) &\leq d(fp, p_2) + d(p_2, x_{n_3}) + d(x_{n_3}, p) + 2d(x_{n_3}, p_2) \\ &\leq Ld(p, p_2) + d(x_{n_3}, p_2) + d(x_{n_3}, p) + 2Ld(x_{n_3}, p_2) \\ &\leq Ld(p, x_{n_3}) + Ld(x_{n_3}, p_2) + d(x_{n_3}, p_2) + d(x_{n_3}, p) + 2Ld(x_{n_3}, p_2) \\ &= (1+L)d(x_{n_3}, p) + (1+3L)d(x_{n_3}, p_2). \end{aligned}$$

Сада, применом (5) и (6) добијамо

$$\|d(fp, p)\| \leq M(1+L)\|d(x_{n_3}, p)\| + M(1+3L)\|d(x_{n_3}, p_2)\|$$

$$< M(1+L)\frac{\varepsilon}{2M(1+L+L')} + M(1+3L)\frac{\varepsilon}{2M(1+3(L+L'))} < \varepsilon,$$

такође имамо $\|d(gp, p)\| < \varepsilon$. Како је ε произвољно, следи да је $d(fp, p) = d(gp, p) = \theta$,

значи p је фиксна тачка за f и g .

ЗАКЉУЧАК

У раду (Ђукић, Пауновић, Раденовић 2011: 399-410) доказана је и теорема о егзистенцији заједничке фиксне тачке за пар асимптотски квази-неекспанзивних пресликавања, такође доказана је и теорема о егзистенцији заједничке фиксне тачке за пар асимптотски неекспанзивних пресликавања. Докази ових теорема се могу наћи у поменутом раду, њихово доказивање се своди на доказ Теореме 1.

У Теорему 1. заменом $E = R$, $P = [0, \infty)$, $d(x, y) = |x - y|$, $x, y \in R$ добијамо Лему и Теорему из (Wang, Liu 2009: 2067-2071). Такође, добијамо резултате из (Bose 1978: 151-156), као и Теорему из (Wang, Zhu, Damjanović, Hu, 2009: 1522-1525).

Вредно је спомена да према нашој Теорему 1. услови $F(S) \cap F(T) \neq \emptyset$ у Теорему из (Wang, Zhu, Damjanović, Hu, 2009, 1522-1525) као и у Теорему из (Wang, Li, Zhu, 2010) су сувишни.

Резултати овог рада излазе из оквира конусне псеудометрике, конусно униформних и конусно локално конвексних простора. Такође, сви резултати излазе из оквира конвексних конусно метричких простора.

Литература

- Abas, M., Jungck, G. (2008), *Common fixed point results for noncommuting mappings without continuity in cone metric spaces*, J. Math. Anal. Appl. 341, 416-420.
- Altun, I., Durmaz, G. (2009), *Some fixed point theorems on ordered cone metric spaces*, Rend. Circolo Mat. Palermo, 58, 319-325.
- Altun, I., Rakočević, V. (2010), *Ordered cone metric spaces and fixed point results*, Comput. Math. Appl. 60, 1145-1151.
- Bose, S. C. (1978), *Common fixed points of mappings in a uniformly convex Banach space*, Journal of the London Mathematical Society, 151-156.
- Djukić, D., Paunović, Lj., Radenović, S. (2011), *Convergence of iterates with error of uniformly quasi-Lipschitzian mappings in cone metric spaces*, Kragujevac J. Math. 35, 399-410.

- Filipović, M., Paunović, Lj., Radenović, S., Rajović, M. (2011), *Remarks on „Cone Metric Spaces and Fixed Point Theorems of T-Kannan Contractive Mappings”* Math. and Computer Modeling, 54, 1467-1472.
- Fadail, Z. M., Ahmad, A. G. B., Paunović, Ljiljana (2012), *New fixed point results of single-valued mapping for c-distance in cone metric spaces*, Abstract and Applied Analysis, Article ID 639713, 12 pages.
- Huang, L. G., Zhang, X. (2007), *Cone metric spaces and fixed point theorems of contractive mappings*, J. Math. Anal. Appl. 332, 1468-1476.
- Ilić, D., Rakočević, V. (2008), *Common fixed points for maps on cone metric space*, J. Math. Anal. Appl. 341, 876-882.
- Radenović, S. (2009), *Common fixed points under contractive conditions in cone metric spaces*, Computers and Mathematics with Applications 58, 1273-1278.
- Radojević, S., Paunović, Lj., Radenović, S. (2010), *Abstract metric spaces and Hardy-Rogers-type theorems*, Applied Mathematics Letters 24, 553-558.
- Vetro, P. (2007), *Common fixed points in cone metric spaces*, Rend. Circolo Math. Palermo 56, 464-468.
- Wang, C., Li-wei Liu (2009), *Convergence theorems for fixed points of uniformly quasi-Lipschitzian mappings in convex metric spaces*, Nonlinear Analysis, 70, 2067-2071.
- Wang, C., Zhu, J., Damjanović, B., Hu, Liang-gen (2009), *Approximating fixed points of a pair of contractive type mappings in generalized convex metric spaces*, Applied Mathematics and Computation 215, 1522-1525.
- Wang, C., Zhu, Daoli., Li, Jin (2010), *Convergence Theorems for the Unique ommon Fixed Point of a Pair of Asymtotically Nonexpansive Mappings in Generalizad Metric Spaces*, Fixed Point Theory and Applications, Article ID 281890, 6 pages.
- Zabreiko, P. P. (1997), *K-metric and K-normed spaces: survey*, Collect. Math 48, 852-859.

CONVERGION OF ITERATIONS WITH ERROR FOR A UNIFORM LIPSCHIC REFLEXION IN CONUS METRIC SPACE

Summary: Takahashi was first to introduce a notion of convex metric space in 1970. It should be pointed out that every linear standard space is a particular example of convex metric space, but there is some convex metric space that cannot fit into a standard space. In the last few years, a asymptomatic none-expansive reflections and asymptomatic quasi none-expansive reflections have been studied extensively within the convex metric space. This paper observes Ishikawa type of iterative process for near determining of fixed point for two even quasi Lipshic reflections in the conic metric space. Some results of a fixed point for these reflections for complete generalized convex metric space are enlarged onto the conic metric space.

Key words: convex metric space, Ishikawa type of iterative process, asymptomatic none-expansive reflections, asymptomatic quasi none-expansive and uniform quasi Lipshic reflections

КОНВЕРГЕНЦИЯ ИТЕРАЦИИ С ПОГРЕШНОСТЬЮ ДЛЯ ОДНОРОДНЫХ QUASI-LIPSHICOV-ЫХ ПРОЭКЦИЙ В КОНИЧЕСКИЕ МЕТРИЧЕСКИЕ ПРОСТРАНСТВА

Резюме: Takahashi впервые ввел понятие конвексного метрического пространства в 1970 году. Следует отметить, что каждое линейное нормированное пространство является конкретным примером конвексного метрического пространства, но существуют некоторые конвексные метрические пространства, которые не могут быть включены в стандартное пространство. В последние годы асимптотические экспансивные отображения и асимптотические неэкспансивные отображения хорошо изучены на уровне метрического пространства. В данной работе рассмотрены Ishikawa типы сходимости итерационного процесса для приблизительного определения фиксированной точки двух равномерных quasi-Lipshicov-ых отображений в конусном метрическом пространстве. Некоторые результаты о фиксированной точке отображения для этих комплектов генерализованных конвексных метрических пространств распространяются на конусные метрические пространства.

Ключевые слова: конвексные метрические пространства, Ishikawa - тип итеративного процесса, повторяющийся процесс, асимптотические экспансивные отображения, асимптотические неэкспансивные отображения, равномерное quasi-Lipshicovo отображение

Проф. др Ваит Д. Ибро³¹
Зорица Гајтановић, МА³²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

РАЗВИЈАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: Дете предшколског узраста је радознано и испољава интересовње за све објекте и појаве у окружењу. Математика је незаменљив конструктивни елемент развоја и опште културе савременог човека, а према психолошкој и педагошкој теорији представља и елемент развоја предшколског детета. Тако, развијање почетних математичких појмова у предшколском узрасту има изузетну важну функцију и доприноси развоју и појави логичко-математичких структура.

Рад разматра процес развоја математичких појмова код предшколске деце који има значајну улогу за њихово васпитање и образовање и развоју личности детета.

Кључне речи: математичко образовање, математички појам, развој математичког појма

УВОД

Савремена предшколска установа има задатак да деци обезбеди повољну друштвену и материјалну средину са свим потребама, условима и подстицајима за развој богатих, разноврсних и смишљених активности којима она могу да се предано баве користећи своје укупне потенцијале за развој способности. Она треба да представља средину у којој се свако дете осећа сигурно и прихваћено да безбедно и релативно самостално испитује свет око себе, да омогући детету да истиче позитивна искуства која ће се изразити кроз склоности и способности за активно учествовање у животу и раду заједнице деце и васпитача (*Правилник о општим основама предшколског програма*, Министарство просвете науке и технолошког развоја Р.С.). Предшколско детињство представља најбурнији период развоја са специфичностима и индивидуалним разликама сваког детета. Зато је и најважнија

³¹ vajtgora@gmail.com

³² zoka1982v@live.com

педагошка функција предшколске установе да дете као вредност само по себи, носи развојне потенцијале, чинилац је сопственог развоја, социјализације и васпитања, уважава узрасне и развојне могућности сваког детета.

Циљеви ове делатности су, пре свега, подршка целокупном развоју детета, тј. пружање услова и подстицаја да развије своје капацитете, проширује искуства и изграђује сазнања о себи и другима. С друге стране, она представља и подршку васпитној функцији породице која треба да помогне целокупном развоју личности детета.

Општи циљ предшколског васпитања и образовања може се превести у три групе циљева, и то:

- откривање и упознавање самог себе,
- развијање односа и стицање искуства и сазнања о другим људима,
- сазнавање света око себе и развијање начина деловања на њега (Правилник о општим основама предшколског програма, Министарство просвете науке и технолошког развоја Р.С.).

Сви ови циљеви, с једне стране, односе се на постигнућа-развијање исхода или изградњу сазнања, с друге стране на акције и интеракције које воде изграђивању сазнања и развијању постигнућа.

ЗНАЧАЈ ПРЕДШКОЛСКОГ МАТЕМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Почетно математичко образовање у предшколским установама условљено је многим научним и друштвеним факторима. Његово место и значај одређени су улогом коју предшколско васпитање и образовање има у развоју личности детета. С друге стране, важно је напоменути и чињеницу која се односи на значај математике и математичког образовања у савременом друштву. Оно доприноси и развоју важних особина личности.

Математичко образовање у дечијем вртићу служи подстицању логичко-математичком мишљењу. Оно детету олакшава сазнавање света око себе и развија начине деловања и сређивања искуства. Логично мишљење му помаже да потпуније открива и упознаје самога себе, своје потребе и мисли и развија интелектуалну самосталност, као и да успостави комуникацијуса другим људима.

Процес математичког сазнања је интегрисан са осталим областима сазнања, а не изолована област и обухвата све утицаје, поступке, акције и интеракције које воде изграђивању физичког и логичко-математичког сазнања. Математичка сазнања иницијативно изграђују логику, способности и умења да у свакодневним практичним, животним ситуацијама деца решавају различите проблеме. У том процесу битна је интелектуална активност, унапређивање сазнајних способности, а математичка знања се јављају као евентуални исход.

Полазећи од тога да математика и математички појмови, као апстракције вишег реда, нису дате "априори", математика за предшколско дете не може бити учење дефиниција, формула и механичких поступака већ развијање унутрашњих процеса. Зато треба стварати услове да деца у свакодневним животним ситуацијама, слободним играма, планираним активностима, истраживачко-сазнајним и стваралачко-изражајним, уметничким, говорним, спортско-рекреативним, друштвеним ... приликама, могу да:

- посматрају, испробавају и експериментишу, манипулишу, уче кроз сопствено откриће;
- опажају, препознају, разликују и откривају физичка својства предмета која их окружују: облик, боју, величину ...
- прикупљају информације и податке, стварају претпоставке и самостално закључују и обављају операције са разноврсним конкретним предметима, користећи се својствима и односима међу предметима и појавама;
- изграђују логичко-математичка сазнања: уређују и стављају у различите односе-ређају, стварају поретке, обрасце, придружују, сортирају, групишу и категоришу ствари, откривају начине утврђивања колико чега има;
- размењују са другима и презентују своје идеје и закључке; вербализују и образлажу своје акције и начине долажења до решења; постављају другима задатке;
- представљају на различите начине, комбинују, варирају, мењају распоред, стварају нове моделе и шеме, повезују симболе и значење користећи различите начине представљања (симболе, моделе, линије, тачке, слике, цифре, покрете знаке);
- развијају сопствене способности, уочавају сличности и разлике, анализирају, стварају претпоставке, уочавају логичке последице, издвајају битно од небитног, уопштавају, замишљају, симболизују, планирају, полазе од "мисли ка акцији", разумеју и користе почетне математичке операције придруживања, класификовања, ређања и серијални низ, бројања, процењивања;
- повећавају осећање компетенције кроз постепено откривање својих могућности и ограничења својих чула; изграђују интелектуалну самосталност ослобађањем од сопственог егоцентризма (стављајући се у позицију другог) делују на средину и развијају осећај да су способни да решавају проблеме и задатке;
- примењују и користе различита дидактичка средства у решавању проблема у свакодневним ситуацијама и активностима у вртићу; уочавају и формулишу проблеме; праве логичку анализу ситуација; откривају и изграђују сопствене начине решавања проблема,

примењују почетну математичку логику у њиховом решавању и образлажу своје поступке;

- имају прилике да виде друге одрасле особе и децу како користе своје искуство из математичке логики (Правилник о општим основама предшколског програма, Министарство просвете науке и технолошког развоја Р.С.).

МАТЕМАТИЧКИ ПОЈАМ

Објекти поседују одређене особине помоћу којих се разликују једни од других. Та својства могу бити:

- појединачна, особина коју поседују само један објекат и
- општа, особине које се односе на скуп објеката.

Пример - Особина је Месеца да ротира око планете Земље је појединачно својство, зато што га има само један објекат, али особина планета да ротирају око Сунца је њихово опште својство, зато што га поседује више објеката.

Опште особине могу бити:

- карактеристичне (суштинаска) (битне) и
- некарактеристичне (небитне).

Суштинска својства објекта су његове особине које га разликују од других објеката, односно то су његове *карактеристике*.

Пример - Карактеристична својства за правоугаоник су: има праве углове и једнаке дијагонале, а друга његова својства (паралелност и једнакост испрамних страница, осна и централна симетричност и сл.) су особине и других паралелограма.

Научна форма са којим се одређују суштинска својства објеката који се проучава, утврђен је са једним одређеним термином, који се зове *појам*.

У суштини, појам представља мисаону репродукцију датог објекта, који по договору представља термин конкретног појма.

Пример - Појам кружнице мисаоно представља особину одређеног скупа тачака у равни (подједнако удаљени од једне фиксне тачке у равни).

Карактеристична својства датог појма сачињава његов садржај.

Пример - Садржани појма четвороугла је у његовој карактеристичниом својству: то је многоугао који има четири странице.

Скуп свих објеката који имају иста карактеристична својства зове се обим појма.

Пример - Обим појма четвороугла сачињава: паралелограм, трапез и трапезоид.

Између садржаја и обима појмова постоји једна карактеристична зависност која се односи на садржај и обима датог појма. Наиме, уколико је шири обим појма онда је сиромашнији (ужи) његов садржај.

Пример - Појам паралелограма има шири (има већи обим) у односу на појам правоугаоника, зато што обим паралелограма обухвата поред правоугаоника и ромб и ромбоит.

Појам правоугаоника, наиме, има богатију садржај од појма паралелограма, будући појам правоугаоника има сва карактеристична својства паралелограма (наспрамне стране су једнаке и паралелне, наспрамни углови су једнаки, суседни углови су суплементи и сл.), међутим, он има карактеристично својство које нема појам паралелограма (прави углови и једнаке дијагонале).

Ако са $P(A)$ означино обим датог појма A , са $P(B)$ обим датог појма B , при чему обим датог појма B је садржан у обиму појма A , тада, користећи скуповну симболику, можемо написати следећу релацију:

$$P(B) < P(A).$$

У том случају појам B назива се врсни а појам A родни у односу на појам B .

Пример - Правоугаоник је врсни појам у односу на појам паралелограма, а појам паралелограма је родни у односу на појам правоугаоника.

Појам правоугаоника издваја се од појма паралелограма на основу карактеристичног својства (углови су прави и дијагонале су једнаке међу собом), која називамо врсна одлика.

Реченица са којом се открива садржај датог појма, односно са којом набрајају његова карактеристична својства, помоћу које се издвајају сви објекти који имају иста својства, назива се дефиниција појма.

Пример - Реченицом "Паралелограм је четвороугао са по двама наспрамним паралелним страницама" исказана су два карактеристична својства појма паралелограма помоћу којих се разликује од других геометријских фигура, односно то је дефиниција паралелограма.

Појмови који су у родно-врском односу најчешће се дефинишу преко најближег родног појма и врсном одликом.

Пример - У дефиницијама паралелограма родни појам је четвороугао а врсна одлика је паралелност наспрамних страница.

Дефиниција исказана на овај начин састоји се од:

- појма који се дефинише (дефиниенд),
- логичке везе и
- дефинициони појам (дефинирач).

Пример - У дефиницији "Троуглом називамо многоугао са три стране", појам који се дефинише је "троугао", логичка веза је "називамо", а дефинициони појам је "многоугао". Врсна одлика у овој дефиницији је број страница у троуглу.

Са методичког и стручно математичког аспекта потребно је да формулација дефиниције појма да буде свеобухватна, јасна и без сувишних података, да не улази у зачарани круг логичких бесмислица, не сме изостати родност појма, да се исказе са најмање речи и да буде усаглашена,

сразмерна, што подразумева да се његов обим садржи у обиму дефиниционог појма ("квадрат је правоугаоник са једнаким страницама" значи: квадрат = правоугаоник са једнаким страницама).

У математици има појмова који се прихватају без дефиниције, односно не дефинишу се. Ти појмови се зову основни. Такви су: скуп, елеменат, природан број, тачка, права, раван, растојање итд. Приликом изграђивања математике као науке, на основу основних појмова дефинишу се сви други појмови који се називају изведени. Такви су појмови: дуж, троугао, угао, кружница итд.

Обим појма обухвата све објекте који имају наведену карактеристику. Подела појмова на подскупове, односно класе, назива се *класификација* појмова. Класификација појмова врши се на основу одређених правила, од чије примене зависи њена доследност и сигурност.

Правила класификације:

- класификација обима појма врши се упоређивањем са једном карактеристиком која се назива *основа* деобе (класификације),
- сви поскупови добијени при деоби појмова су непразни и дисјунктни,
- унија свих подскупова једака је целом скупу, односно обиму појма и
- добијени подскупови или класе, који се зову врсте, најближи су родном појму скупа.

Пример - Класификација троугаоника на основу углова врши се према трећем углу (будући да два угла у троуглу су увек оштри), што је основа за поделу; три подскупа-октроугли, правоугли и тупоугли троугао – непразан и дисјунктни, унија три подскупа је једнака целом скупу троуглова, најближи родни појам за сваки подскуп је троугао.

Најпростији облик класификације појмова је двочлана класификација или дихотомија.

Пример - {природни бројеви} = {паран број, непаран број}

Нешто сложенија класификација је трочлана класификација или трихотомија. Њеном применом скуп појмова дели се на три подскупова.

Пример - {четвороугаоник} = {паралелограм, трапез, трапезоид.

НАСТАНАК И РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКОГ ПОЈМА

Предмет многих истраживања повезаних за развој логичко-математичког сазнања односи се на:

- испитивање могућности изграђивања математичких појмова на предшколском узрасту,
- врсте математичких појмова које дете може да формира у овом узрасту и

- начине изграђивања тих појмова (помоћу правих интелектуалних операција).

Многа истраживања (Пијаже, Галперин, Леушина) показују да се, на адекватан начин и у одређеним условима могу формирати многи почетни математички појмови. Тако, можемо формирати:

- *праве нумеричке кореспонденције,*
- *процене еквивалентности и различитости величина,*
- *појам јединице,*
- *појам природног низа бројева, а на основу тога,*
- *аритметичке операције са разумевањем њиховог смисла.*

У основи сваког мишљења, нарочито математичког, стоји систем појмова. Изграђивање математичких појмова изражавају се кроз математичке симболе. Значи, процес математичког развоја огледа се кроз изграђивање математичких појмова и увођење у симболички систем. Појмови су резултат повезивања чулних података и његове мисаоне прераде. Процес изграђивања појмова је развојни процес који започиње перципирањем и именовањем неког конкретног предмета, појаве, ситуације и сл. и развија се до високе апстрактности, као што су појмови које користе математике, филозофија, логика итд.

Предшколско дете не може до краја да изгради ни један математички појам, али развој појма на интуитивном нивоу представља основу за изграђивање математичких појмова. Дете овог узраста кроз опажање, памћење, скупљање и прерадом непосредног искуства, ствара на мисаоном плану опште представе које воде развоју математичког појма.

Настајање и развој појма Пијаже приписује мисаоним операцијама, а не простим перцепцијама. Он сматра да се путем интериоризације (преношење на унутрашњи, мисаони план) практичне операције симултано трансформишу у мисаоне операције.

Истраживања Л. Вигодског (1977) су изузетно значајна јер нам указују на могућности деце за развој математичких појмова.

Са аспекта почетног математичког образовања, значајан је његов општи закон развоја појмова. Он сматра да развитак процеса који касније изазивају стварање појмова почиње у најранијем детињству, али тек у пубертету сазревају, уобличавају се и развијају оне интелектуалне функције које у особеном споју чини психичку основу стварања појмова.

Основни развојни степени појма по Вигодском су:

- *Први степен*, који се најчешће испољава код детета најранијег узраста, јесте образовање неуобличеног и неуређеног, непостојног скупа које карактерише *синкретичног спајања појединих предмета*, који се на неки начин у дететовој перцепцији повезују у јединствен лик.
- *Други степен* у развоју мишљења Вигодски означава као *мишљење у комплексима*. Овај крупан степен у развоју појмова "обухвата много

врста и начина мишљења, различитих у функционалном, структуралном и развојном погледу". У оквиру овог степена Вигодски разликује пет основних видова система комплекса на којима се заснива *уопштавање* детета:

- 1) комплекси на асоцијативним, *конкретним везама*,
- 2) комплекси на *асоцијативним везама* по контрасту или збирном састављени на основу разних својства конкретних предмета који су заступљени у некој практичној радњи, а у којима ипак постоји некакво средиште, које заузима узорак (нпр. прибор за јело),
- 3) *ланчани комплекс*, који Виготски сматра "најчистијим видом комплексног мишљења", јер је "различито од асоцијативног комплекса, овај комплекс лишен сваког средишта. Повезаност у њему постоји само уколико је могуће поједине елементе довести у стварну везу".

Пример - Дете уз узорак *жути троугао* одабира неколико угластих фигура, а затим, према боји последње одабране угласте фигуре, одабира друге фигуре исте боје.

- 4) *Дифузни комплекс* је фаза у којој "настаје комплекс који помоћу дифузних, неодређених веза спаја опажајно-конкретне групе ликова или предмета".

Пример - Дете уз узорак *жути троугао* одабира не само троуглове, већ и трапезе, јер му личе на троуглове са одсеченим врхом; затим, трапезима придружује квадрате, квадратима шестоуглове, шестоугловима полукругове и, на крају, овим придружује кругове. У овој фази "дете не напушта границе опажајно-представних конкретних стварних веза међу појединим предметима".

- 5) *Псеудопојам* представља комплекс у коме "уопштавање које настаје у мишљењу детета подсећа, по спољном изгледу, на појмове којима се у својој интелектуалној делатности користи одрастао човек, али уједно по својој суштини, по својој психичкој природи, представља нешто сасвим различито од појма у правом смислу речи. *Споља је пред ама појам, а изнутра комплекс*".

Пример - Дете на дати узорак *жутог троугла* одабира све изложене троуглове који су у датој колекцији геомтријских фигура.

Трећи степен у развоју дечијег мишљења је процес који се састоји из низа посебних етапа и који се завршава стварањем појма, тј. апстрактним мишљењем. Ова фазу карактеришу рашчлањавање, анализа и апстракција (*уопштавање, генерализација на основу сличности*), *потенцијални појмови*. У овој фази дете "обично издваја групу предмета које уопштава на основу једног заједничког обележја" и, како истиче Вигодски, "прве речи детета донекле се по свом значењу приближавају потенцијалним појмовима. Ти појмови су

потенцијални, прво због свог практичног указивања на извешан круг предмета, а друго због процеса изолованог апстраховања на којем се заснивају. Они представљају могуће појмове који још нису актуализовали ту могућност. То није појам, него нешто што може таквим постати".

Потенцијални појмови, по Виготском, играју веома важну улогу у историји развитка речи, а посебно у развитку дечијих појмова. Улога потенцијалних појмова састоји се у томе што ту први пут апстраховањем појединих својстава дете разара конкретну ситуацију, конкретну повезаност својстава, и самим тим ствара нужну претпоставку за ново спајање тих својстава на новој основи. Тек способност апстраховања удружена са развијеним комплексним мишљењем може условити да дете ствара праве појмове.

Стварање правих појмова је последњи, *четврти степен* у развју дечијег мишљења. На овом степену дете стиже до мишљења у појмовима и завршава трећи степен развоја свог интелекта тек у пубертету. С тим у вези, Виготски истиче да "појам настаје онда кад се низ апстрактних својстава поново синтетизују и кад тако добијена апстрактна синтеза постане основа мишљења". Он указује на чињеницу да "пресудна улога приликом стварања правог појма припада речи". Управо помоћу речи дете вољно усмерава своју пажњу ка извесним својствима, помоћу речи их синтетизује, помоћу речи симболизује апстрактан појам и оперише њиме као највишим знаком од свих које је створио људско мишљење. У процесу развоја појма значајно је стварати услове да их деца представљају на различите начине.

Имајући у виду наведене законитости развоја појма, за изграђивање појма на интуитивном нивоу васпитачи треба да створе услове у којима ће деца имати прилике да срећу и користе:

- бројне и разноврсне примене појма,
- примере код којих су заједничка својства веома изражена и који су у границама тог појма и
- примере са својствима које носи ментална слика, тј. са што мање небитних својстава (стандардни, шематски, "геометријски" узорци).

У складу са врстама и специфичностима учења деце, поступци у подучавању треба да су усклађени са следећим принципима:

- 1) ићи од конкретного на апстрактном.
- 2) постепено смањивати директну перцептивну процену, а стимулирати индиректно процењивање,
- 3) нарочито стварати конфликтне ситуације које намећу дискриминацију (искључивање, издвајање) квантитавних односа и њихово дислоцирање од осталих квалитета.

Значи, развој почетног математичког појма не може се остварити тако што ће одрасли демонстрирати, објашњавати, дефинисати, већ самосталном

активном конструкцијом самог детета кроз непосредно искуство и превођењем на симболички план.

Поред изнетих општих законитости, постоје и специфични у развоју појединих почетних математичких појмова који су примерени деци предшколског узраста: скуп, број, простор и просторне релације, мере мерење, почетни геометријски појмови, уочавање и стварање образаца, елементарно прикупљање података (елементарна статистика и вероватноћа).

ПОТЕНЦИЈАЛНИ ПРОГРАМСКИ САДРЖАЈИ ВАСПИТАЊА У РАЗВИЈАЊУ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Програм предшколског васпитања и образовања садржи и специјалну припрему која обухвата садржаје који доприносе остваривању наставног програма у првом разреду, у том циљу ћемо размотрити и анализирати садржаје из предшколског математичког образовања, као и њихову улогу и значај за основно математичко образовање.

Садржаји који се односе на опажање и схватање простора и просторних однос а доприноси да деца буду припремљена за схватање и развијање основних геометријских појмова, просторних односа, схватања апстрактности просторних димензија и величина у основној школи. Скуп и логика су области које су присутне у почетној настави математике јер се непрекидно користе у обради свих предвиђених садржаја наставе математике. Деца у вртићу уче да манипулишу са разним конкретним предметима и уочавају логичке операције, груписање, издвајање и разликовање особина предмета, налажење сличности и разлике међу њима, класификовање, операције састављања и растављање скупова, придруживање и представљање скупа. Изграђивање ових појмова доприноси да се садржаји из математике у првом разреду продубе и правилно схвате и примењују у даљем школовању. Организоване активности бројања предмета, покрета, звукова, серијално бројање, изграђивање појма низа, појма цело, половина и део, доприносе да деца ове основне појмове у почетном математичком образовању правилно и трајно разумеју. Скуп природних бројева је костур садржаја из математике у првом степену основног образовања, па је разумевање појма броја основа за схватање и аритметичких операција са њима и многе законитости које се преносе на остале елементе садржаја математике. Развијање појмова геометријских облика у равни и простору у почетном математичком образовању је основа за схватање основних геометријских појмова. Геометрија је увек била за ученике "тешка", а њено схватање је зависило од квалитета развијања тих појмова од стране наставника (васпитача). Геометријски појмови у основном математичком образовању су основа за изградњу теорије геометрије која је потребна да се зна у многим животним ситуацијама. Зато треба посебно нагласити улогу и

знање васпитача и наставника за правилно и трајно усвајање математичких и осталих знања, умења и навика од стране ученика. Садржаји о мерењу величина и мерама прожима читав програм почетне наставе математике. Зато активности у вртићу са децом у којима опажају, схватају и практично мере, процењују различите величине, при чему користе и нестандартне мере, солидна су основа да дете буде припремљено да изгради и формира појмове о величинама, мерењу и мерама. Представе о времену као величине ученици изграђују кроз наставне и ваннаставне активности. У предшколском периоду деца уочавају смену дана и ноћи, смену годишњих доба и формирају прве представе о времену. Све те активности доприносе изграђивању појма времена, а који се продубљује у основној школи увођењем јединица за мерење повезаних са блоковима природних бројева који се изучавају у одређеном разреду (Прентовић, 2004).

Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (Модел А) конкретизовани су општији циљеви логичко-математичких активности. Анализом ових циљева могу се идентификовати следеће целине програмских садржаја:

- логичке операције са конкретним предметима и формирање појма скупа;
- развијање појма броја;
- структурирање простора;
- структурирање времена;
- развијање појмова о геометријским облицима;
- величине и мерење.

1. Логичке операције са предметима и појам скупа

● Уочавање сличности и разлика између објеката (у целини и у погледу особина). Разликовање и издвајање појединих својстава предмета (величина, боја, облик, употреба).

● Класификовање (груписање) предмета на основу једног критеријума и мењање критеријума груписања, формирање класе предмета и описивање заједничког својства свих чланова класе. Унакрсна класификација (груписање објеката на основу два критеријума).

● Ређање предмета у растуће и опадајуће низове на основу разлика у погледу датог својства (серијација).

● Практично формирање скупова и утврђивање припадности појединих елемената скупа. Растављање и састављање скупова.

● Операције придруживања елемената скупа. Упоредивање и утврђивање једнакости и неједнакости између скупова.

● Формирање појмова: једнако, неједнако, мање, више.

● Серијација (без бројања 9 на основу броја елемената у скупу).

2. Појма броја

- Бројање као посредна и уопштена операција придруживања.
- Број као особина једнакобројних скупова (уз занемаривање природе и просторног распореда елемената датих скупова).
- Скуп природних бројева до 10. Структура бројева до 5 односно до 10. Графичко представљање скупова. Уочавање места сваком броју у бројном низу (бројање по 1 унапред и уназад, по два унапред и уназад). Бројеви већи и мањи за 1 и 2.

3. Структурирање простора

- Познавање положаја предмета у односу на себе (лево, десно, у средини, испред, иза, горе, доле, испод, изнад, поред и сл.).
- Схватање положаја предмета и простора независно од себе (у, на, унутар, изван, дуж предмета, на граници, преко, испред, иза, поред, наоколо, између, дотичу се, секу се, обилазе се и сл.).

4. Структурирање времена

- Орјентација у времену на основу орјентира: из свакодневног живота (оброци, спавање, устајање, јутро, викенд, активности режима дана у децјем вртићу и сл.) и објективних показатеља (пешчани сат, истицање воде кроз малу рупу на конзерви, сагоревање свеће, метроном).
- Уочавање временских односа: симултаности, сукцесивности, циклуса и процеса на појавама и догађајима из свакодневног живота друштвене и природне средине.

5. Геометријски облици

- Уочавање и именовање објеката из непосредне окоолине који имају облик коцке, лопте, круга, квадра, правоугаоника, пирамиде, троугла, ваљка, елипсе, трапеца и сл. Уз занемаривање њихових осталих особина.

6. Величине и мерење

- Просторне димензије: по супротности (мало – велико, дугачко – кратко, високо – ниско, шишоко – уско, дубоко – плитко, лако – тешко), по градацији (мало-мање-најмање, кратко-краће-најкраће, уско-уже-најуже, ниско-ниже-најниже, плитко-плиће-најплиће, лако-лакше-најлакше) и према супротним димензијама.
- Величине: дужина, маса, запремина, њихово мерење и јединице мере: метар, килограм, литар.
- Време као величина, његово мерење и јединице мере: час, дан, седмица, месец, година (годишње доба).

● Материјалне вредности као величине: трампа, погађање, продаја, куповина, новац, плаћање, зајам, дуг и сл.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Оваква структура програмских садржаја логичко-математичких активности је условна и дата је ради потпунијег сагледавања. Васпитач ће непосредним програмирањем и планирањем васпитно образовног рада вршити распоређивање, односно груписање садржаја у шире теме сходно конкретним условима односно чиниоцима о којима је било речи у претходним разматрањима.

Литература

- Добрић, Н. (1985): *Развијање почетних математичких појмова у предшколским установама*, Београд, ИШРО Привремено финансијски водич
- Правилник о општим основама предшколског програма*, Београд, Министарство просвете науке и технолошког развоја Р.С.
- Прентовић, Р. и др. (2004): *Методика развоја почетних математичких појмова*, Београд, Дидакта
- Тебић, М. (2010): *Почетно математичко образовање предшколске деце*, Београд, Учитељски факултет

DEVELOPMENT OF MATHEMATICS CONCEPTIONS WITH PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary: A child of pre-school age is curious and expresses an interest for all objects and occurrences in his environment. Mathematics is an irreplaceable constructive element of development and general culture of a modern man, and according to psychological and pedagogical theory it presents a developmental element of a pre-school child. Thus, development of introducing mathematical conceptions at pre-school age has an important function and contributes to the development and creation of logical and mathematics structures. The paper considers a process of development of mathematical conceptions with pre-school children which has an important role in their education and a personality development.

Key words: mathematics education, mathematics conception, development of mathematics conception

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: Детям дошкольного возраста свойственна активная любознательность и познавательный интерес к объектам и явлениям живой и неживой природы. Математика является незаменимым структурным элементом развития и общей культуры современного человека, а в соответствии с психолого-педагогической теорией представляет собой важнейший элемент развития детей дошкольного возраста. Таким образом, развитие математических понятий в дошкольном возрасте имеет первенствующую функцию и способствует развитию и формированию логико-математической структуры. В данной статье обсуждается процесс формирования математических понятий у детей дошкольного возраста, которые играют существенную роль в образовании, воспитании и личностном развитии ребенка.

Ключевые слова: математическое образование, математическое понятие, развитие математических понятий.

Проф. др Синиша Минић³³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

WEB 3.0 АПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ³⁴

Апстракт: Google сервиси за образовање у оквиру web 3.0 апликација се непрекидно унапређују. Најзначајније web 3.0 апликације које су описане у овом раду су: Gmail, Calendar, Drive, Docs, Sheets, Slides, Sites, Vault. Google Docs је бесплатни онлајн Office пакет за рад са документима. Компанија Google је са edX-ом створила нову платформу за е-учење, која ће ускоро бити на располагању академским установама.

Кључне речи: web 3.0, google апликације, образовање

“If we teach today like we taught yesterday, we rob our children of tomorrow” – John Dewey

УВОД

Google апликације за образовање (Google Applications for Education) представљају савремену технологију применљиву у образовању. Овај систем нуди академским институцијама напредне сервисе и алате за адекватну комуникацију и сарадњу. Широки спектар сервиса на мрежи и апликација на располагању су управи, наставницима и сарадницима. Google Applications for Education омогућава да се сва документа чувају на једном сигурном месту, да су доступна свима, лако претражива, као и да документа буду уједначена, униформисана и да израда истих буде поједностављена. За сваки документ постоји образац како се шта пише, као готов шаблон, у који наставник само уноси податке. Таква форма је унапред одређена и тиме се наставницима олакшава писање, а руководиоцима образовних институција преглед докумената.

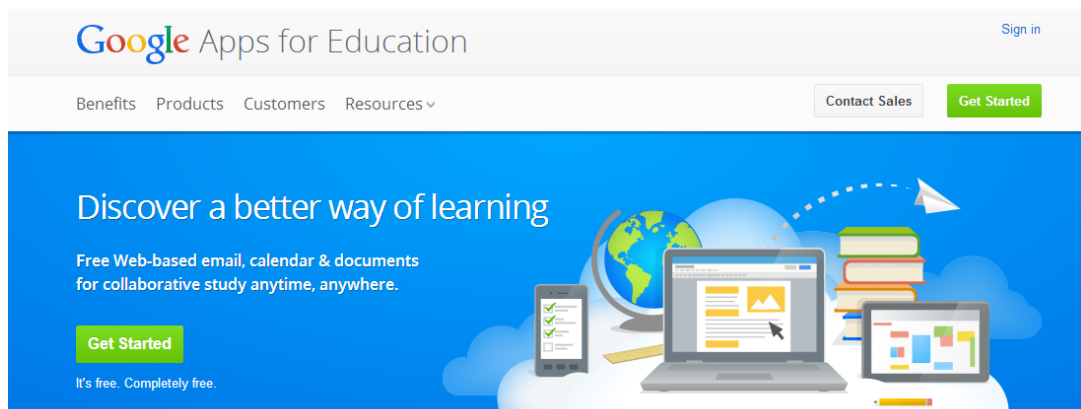
СТРУКТУРА И ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Google Applications for Education је такав систем да осим израде појединачних докумената од стране наставника и тимова, омогућава заједнички или истовремени рад целог тима над истим документима, дељење

³³ sinisa.minic@pr.ac.rs

³⁴ „Developing professional capacity at the faculties of Education“, Project No. 158781 /2012.

података, сазивање састанака, чување података и слика, контаката и још много тога (слика 1). Сви сервиси су увек доступни наставницима кроз један кориснички налог, који је истовремено и наставникова службена адреса е-поште (заштићена лозинком)³⁵.



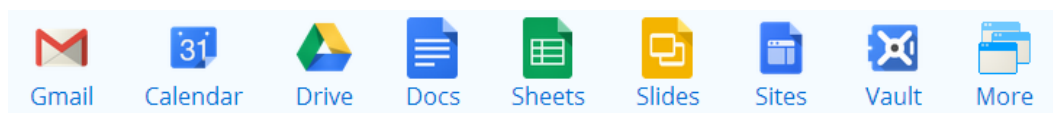
Слика 1. Google Apps for Education

За коришћење пакета услуга Google Apps for Education није потребно инсталирати никакав програм на рачунару. Додатно, може се користити са сваког уређаја који има приступ интернету – десктоп рачунар, лаптоп, ноутбук, таблет и мобилни телефон.

Када корисник није на мрежи, може користити једноставан додатак за рад са документима. Могу се увести/извести документи у уобичајеним форматима, укључујући Microsoft Office, и правити резервне копије докумената на рачунару.

Google апликације за образовање су:

- Gmail
- Calendar
- Drive
- Docs
- Sheets
- Slides
- Sites
- Vault (слика 2).



Слика 2. Структура google апликација за образовање

³⁵ www.google.com/enterprise/apps/education/products, 25.04.2014.

Основне предности Google Applications for Education сервиса за образовне институције су:

- Приступ са било ког места (факултет, школа, кућа, интернет кафе...)
- Приступ било када (24 часа дневно, свих седам дана у седмици)
- Приступ сервисима на више начина (преко интернет мреже са десктоп или лаптоп рачунара, таблет рачунара, мобилног телефона итд.)
- Сви сервиси су расположиви уз употребу само једног корисничког имена и лозинке
- Смањење оперативних трошкова – сви описани сервиси су бесплатни
- Сви подаци се безбедно чувају на удаљеној локацији, у професионалним Google data центрима
- Нема трошкова одржавања
- Константна надоградња и допуна сервиса³⁶.

GOOGLE DOCS

Google Docs је апликација намењена изради докумената. То је бесплатни онлајн Office пакет за рад са документима (слика 3). Google Drive (Диск) је бесплатни онлајн простор за смештање докумената. Могуће је остварити и дељење (значи истовремени приступ) докумената, табела, презентација. Такође и истовремени заједнички (тимски) рад у реалном времену на истим документима. Документа се могу и објавити, тако да буду доступна целом свету. Меморијски простор Google Drive-а је величине 30 GB.



Слика 3. Google Docs

Предност оваквих услуга је што цела образовна институција може лако да дели и објављује документе, календаре, сајтове и друго, између запослених у образовању, ради сигурности и поверљивости података. То је безбедно онлајн место за комуникацију и заједнички рад везан за образовање. Исте ове услуге се имају и ако се користе лични гмаил налози, с тим што онда нема повезаности са запосленима у образовању.

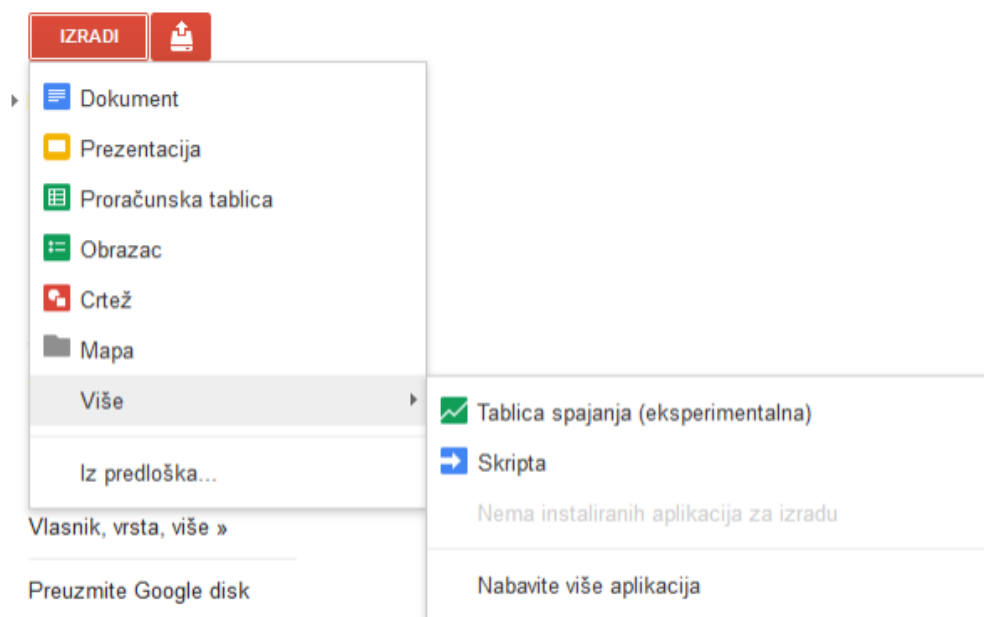
³⁶ www.google.com/enterprise/apps/education/products. 25.04.2014.

Google Docs сличне је намене као и пакет MS Office. Мада је употреба ова два софтверска пакета слична, разлика између њих и није мала. Са једне стране та разлика чини да Google Docs буде “мање моћна алатка”, али са друге чини га неупоредиво кориснијим алатом ³⁷.

У Google Docs-у могуће је формирати фолдере и израдити текстуалне документе, табеле, презентације, формуларе, цртеже итд. (слика 4). Такође могуће је и отпремање докумената различитих типова у Google Drive (диск).

Google документи омогућавају тимски рад на документима у „облаку“, без потребе за ревизијама, сви корисници документа сарађују на истој верзији и то у реалном времену.

Кликом на опцију „изради“ отвара се падајући мени, где се бирају следеће опције: израда документа, презентације, прорачунске таблице, цртежа, мапе, обрасца и остало ³⁸.



Слика 4. Различити типови докумената у апликацији Google Docs

Основне предности Google Docs софтверског пакета су:

- Брз приступ својим документима са било ког места
- Могућност упошљавања сарадника на истом документу, који му такође могу приступати са било ког места (сарадници могу бити различито привилеговани за употребу датог документа).

³⁷ <http://www.pil-network.com>, 10.03.2014

³⁸ <http://www.urban-design.org.uk/2011/11/07/kratak-uvod-u-web-3-0>, 5.05.2014

Главне мане Google Docs софтвера су:

- Неопходност везе са интернетом, као и ограничење брзине рада уколико веза није одговарајућа
- Не толико “моћан” софтверски пакет, као слични пакети намењени за десктоп употребу³⁹.

НОВИ GOOGLE ПРОЈЕКАТ ЗА Е-ОБРАЗОВАЊЕ

Google је недавно склопио партнерство с непрофитном организацијом [edX](#), за е-образовање како би заједно створили нову Open edX платформу отвореног кода за учење. Конзорцијум edX чине универзитети: MIT, Harvard, UC Berkeley, Queensland, Stanford Западне Аустралије и Tsinghua.

Планирано је проширење те платформе, алата за учење и пружање те услуге заинтересованим институцијама и појединцима у целом свету. Google и edX су створили нову web-страницу www.mooc.org, која ће бити доступна академским установама, фирмама и индивидуалним особама. Страница темељена на платформи Open edX, те Google-овој инфраструктури, помоћи ће у стварању и управљању великим отвореним онлајн курсевима. Сарадња ће донети и могућност истраживања навика учења, затим како технологија може трансформисати данашње образовање унутар простора једног универзитета, али и изван њега (слика 5). Најављено је да ће ова услуга бити доступна у првој половини 2014. године⁴⁰.



Слика 5. Е – Образовање

³⁹ <http://www.pil-network.com>, 10.03.2014

⁴⁰ www.mooc.org, 20.03.2014.

GOOGLE OPPIA

Oppia је нова Google специјална мрежна платформа за прављење интерактивних лекција, које служе за стицање и овладавање новим знањима. Пројекат је отвореног кода и циљ је да интерактивна обука постане лака за сваког човека (слика 6).

Да би неко од корисника у сервису Oppia направио лекцију, није потребно техничко знање нити знање програмирања, јер се све обавља у интуитивном графичком уређивачу лекција. То тзв. „истраживања“ (explorations) може да ствара један човек/група људи и она служе за обуку других људи („истраживача“) по целом свету. „Истраживања“ су доступна преко веб ресурса и може их правити било који корисник. Како би направио своје сопствено „истраживање“, корисник треба да се региструје на платформу, а може и да погледа специјални видео за обуку у коме се објашњава принципа рада платформе ⁴¹.



Слика 6. Google Oppia

За сада су „истраживања“ (explorations) у сервису Oppia подељена на пет категорија: физика, математика, програмирање, језици и географија. Основа система је да корисници сервиса одговарају на одређена питања из тих области ⁴².

Google објашњава да Oppia моделује виртуелног наставника, који задаје одређена питања, а на која корисник „истраживања“ (explorations) треба да одговори. Зависно од одговора „истраживача“, виртуелни наставник одлучује како ће се даље одвијати обука – да ли се треба удубљивати у материју или изнети ученику нешто ново. Google наглашава да је Oppia

⁴¹ www.oppia.org, 1.05.2014.

⁴² www.oppia.org, 1.05.2014.

паметан систем који има повратну везу са учеником и који не приказује само питања рангирана по сложености, већ се труди и да оцени постојеће знање особе и да на основу тога направи даљу стратегију обуке. На пример, ако ученик не реши тачно постављене задатке, програм ће га вратити на претходни ниво и објаснити где су биле грешке⁴³.

Фирма Google посебно истиче да је стварно онлајн образовање нешто више од обичног тематског зборника текстова и аудио/видео снимака. Представници Google-а сматрају да је повратна веза са ученицима кључни процес у интерактивној обуци како би се повећао њен квалитет. „Истраживања“ могу да се уграде и у било коју HTML страницу, тј. на било који сајт. Oppia даје и добар приказ статистике, према којој се могу побољшавати већ направљене лекције⁴⁴.

ЗАКЉУЧАК

У великом броју постојећих информационо-комуникационих технологија google апликације за образовање су свакако савремени алати и сервиси за учење. Сет таквих апликација за образовне установе нуди технолошки најнапредније функције, које повезане у целину чине моћан систем за управљање, сарадњу, комуникацију, те повећање ефикасности ученика (студената) и наставника. Најзначајније од тих апликација су: Gmail, Calendar, Drive, Docs, Sheets, Slides, Sites, Vault. Google Docs је бесплатни онлајн Office пакет за рад са документима. У оквиру тог пакета могу се креирати текстуални документи, табеле, презентације, формулари, цртежи итд. Компанија Google је са edX-ом створила нову платформу за е-учење, која ће ускоро бити на располагању академским установама, фирмама и појединцима. Google сервиси за образовање непрекидно се унапређују и ускоро се очекују нове апликације и додатне могућности већ постојећих.

Литература

- [1] www.google.com/enterprise/apps/education/products, 25.04.2014.
- [2] www.mooc.org, 20.03.2014.
- [3] <http://www.pil-network.com>, 10.03.2014.
- [4] <http://www.urban-design.org.uk/2011/11/07/kratak-uvod-u-web-3-0>, 5.05.2014.
- [5] www.oppia.org, 1.05.2014.

⁴³ www.oppia.org, 1.05.2014.

⁴⁴ www.oppia.org, 1.05.2014.

WEB 3.0 APPLICATIONS IN EDUCATION

Summary: Google services for education within the web 3.0 applications have been developing constantly. The most important web 3.0 applications described in this paper are as follows: Gmail, Calendar, Drive, Docs, sheets, slides, sites, vault. Google docs is a free online office package for work with documents. Google is a free online office package for work with documents. Google created a new platform for e-learning with edX which will soon be available for the academic institutions.

Key words: web 3.0, Google applications, education

WEB 3.0 АППЛИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме: Сервисы Google предназначены для обучения в рамках веб-приложений 3,0 и постоянно совершенствуются. Наиболее важными аппликациями Web 3.0, которые описаны в данной работе, являются: Gmail, Calendar, Drive, Docs, Sheets, Slides, Sites, Vault. Google Docs это бесплатный onlajn Office paket созданный для работы с документами. Компания Google вместе с edX-от создала новую платформу для электронного обучения (e – learning), которая в скором времени будет доступна всем академическим учреждениям.

Ключевые слова: веб 3.0, Google Apps, образование.

Драгана Чакаревић, професор технике и информатике⁴⁵
Основна школа „Вук Караџић“ Сочаница

КОНЦЕПТ УЧЕЊА У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

Апстракт: У савременом друштву појављује се појам „дигитално доба“ које утиче на све сегменте људског живота, па је важно обратити пажњу на то како утиче на образовање и наставу, и на сваки појединачни елемент образовног система. Као ни једна до сада револуција, дигитално доба изазива промене у друштву, почев од деце, тј. од најмлађег узраста, па до одраслих који су на било који начин укључени у овај систем. Овај рад за циљ има да стави акценат на успостављање хармоничног односа према иновацијама на свим нивоима. Ученицима, који су „дигитални урођеници“, наставници мора да се прилагоде. Они могу да буду „придошлице“, па чак и „дигитални воајери“ или „избеглице“. Пред наставницима није ни мало лак задатак, у старијем узрастном добу теже је учити и прихватити иновације и то је нормална узрастна карактеристика. Образовни систем мора да обезбеди услове за целоживотно учење, стварајући стимулативно окружење. У литератури могу да се пронађу примери стабилних образовних система, једноставних и практично прихватљивих. Важно је створити позитивну климу и развити свест о праву, али и обавези наставника да се стручно усавршавају. На овај начин, методе традиционалне наставе уопште се не посматрају деградирајуће, оне само могу да се обогате, а савремене ИКТ искористе као предност, и ученицима најразумљивије наставно средство.

Кључне речи: „дигитално доба“, концепт учења, улога наставника и улога ученика, „дигитални урођеници“, „дигиталне придошлице“

УВОД

Неоспорно је да у данашњој школи долази до неспоразума између наставника и ученика, првенствено, у том смислу, што међу њима постоји разлика у схватању и разумевању наставних садржаја које наставник треба да пренесе ученицима. Разлози су бројни и на њих се често указује у стручној литератури. Реч је о томе да се данас суштински променила улога наставника у наставном процесу, што се понекад заборавља. Зато није случајно што се

⁴⁵ dragana.cakarevic7@gmail.com

многи наставници питају зашто дугогодишње методе рада ни приближно не подстичу ученике на рад, већ обратно. Променило се доба у коме живимо, на нивоу најбрже револуције, од свих револуција које је човечанство до сад претрпело. Револуција, коју прати новонастало *дигитално доба*, разликује се од претходних у брзини имплементације у друштвеном животу човека, у недостатку времена да се на њу навикавамо, остављајући нас без права на став и одлуку да ли нам се допада или не.

ДИГИТАЛНИ УРОЂЕНИЦИ И ПРИДОШЛИЦЕ

Марк Пренски је ситуацију у школству описао као систем који се састоји од **ученика – дигиталних урођеника** (особа које су одрасле с технологијом) и **наставника – дигиталних придошлица** (особа које су одрасле пре *дигиталног доба*, па су у дигиталном свету – придошлице – емигранти).



Слика 1 – Дигитални урођеници и придошлице

Постоје још две групе, оне су *избеглице* и *дигитални војери*.

Дигиталне избеглице представљају старије особе које ће радије бежати него се интегрисати у *урођеничку* (дигиталну) културу. *Дигиталне избеглице* се често осећају изгубљено у застрашујућем и опасном окружењу и осећају се као бескућници. Они су одабрали бекство, уместо да се укључе, и могу активно да раде против циљева како *дигиталних урођеника*, тако и *дигиталних придошлица*. *Избеглице* су мотивисане првенствено страхом и имају јаку жељу не само да избегну промену, већ и да се активно супротстављају промени, па негирају постојање промењене околине и (или) је игноришу у потпуности.

За разлику од дигиталних избеглица, *дигитални војери* (Абрам, 2006) су свесни алата, web седишта и концепата нове web екологије, али је нису искусили лично. Они су читали о блоговима, можда посетили неколико, они су чули о MySpace, Facebook, Flickr или YouTube, али само наслућују како то изгледа из даљине, а не на интелектуалном нивоу.

БУЂЕЊЕ СВЕСТИ КОД УЧЕНИКА И ОКРУЖЕЊУ

Дигитални урођеници су навикли да убрзано примају информације. Воле да их паралелно обрађују и раде неколико послова истовремено. Више воле да слике претходе тексту, него обратно. Склонији су насумичном приступу (као у хипертексту). Најбоље раде у интернетском окружењу. Уживају у тренутним задоволствима и честим наградама. Склонији су играма, него озбиљном раду. Међутим, *дигиталне придошлице* обично не цене нове особине *урођеника*, које су ови усвојили и усавршили с годинама интеракције и вежбе. *Придошлицама* су ове вештине апсолутно стране, они су учили полако, па тако и поучавају – корак по корак, једно по једно, појединачно и изнад свега, озбиљно. *Дигиталне придошлице* сматрају да њихови ученици (студенти) не могу успешно да уче док гледају телевизију или слушају музику, зато што они сами (*придошлице*), то не могу. Наравно да не могу – нису то вежбали за време свог развоја. *Дигиталне придошлице* сматрају да учење не може (или не сме) бити забавно. Зашто би мислили друкчије – нису одрастали учећи уз, нпр. емисију *Свет компјутера*.

Као нуспојава дигиталног доба и последица разлика међу *урођеницима* и *придошлицама*, јавља се следећи проблем: Ученици – *дигитални урођеници* јесу окружени технологијом и свакодневно је користе, али не за електронско учење, већ за игру и забаву. И то је сасвим природна узрасна карактеристика. Оно што можемо да учинимо по том питању, јесте да ову чињеницу искористимо као *предност*, а не као *недостатак*. Данас постоји велики број дигиталних алата, те нам се пружа неограничен број могућности да кроз игру и забаву навикнемо *дигиталне урођенике* на електронско учење и усмеримо их ка вештинама 21. века. Они ће брзо прихватити технологију као ново средство за учење, **само их ваља усмерити у жељеном правцу**. Томе може највише допринети **осмишљавање наставних ситуација**, у којима ће ученици активно учествовати у изградњи сопственог знања кроз истраживачки рад, решавање проблема, сарадњу и комуникацију са другим ученицима, вршњачко учење, самостално или тимско креирање наставних материјала, анализирање и вредновање извора информација и сопственог рада, са акцентом на *безбедност на Интернету и стварање исправног медијског идентитета*.

Савремене информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у овако осмишљеним активностима играју кључну улогу. На наставнику је да процени дигиталне алате и одабере онај који ће највише да одговара постављеном циљу и који ће да омогући ученицима да испоље своје потенцијале. Тада неће бити бојазни да ће дигитални урођеници наставити са коришћењем технологије за игру и забаву, већ ће кроз игру и забаву активно да учествују у процесу стицања и изградње знања.



Слика 2 – Дигитално доба, улога наставника у наставном процесу

На наставницима је да код својих ученика, у што већој мери, развијају вештине 21. века, да их мотивишу и ангажују, подстакну код њих одговорност према сопственом учењу и целоживотно учење. Потребно је проширити наставу и изван учионице, укључити у њу разне облике неформалног и информалног учења, и наравно, електронско учење.

Брзи технолошки напредак људске цивилизације, неминовно узрокује потребе за променама у образовном концепту. У свету су прихваћени нови стандарди у области образовања, који су у знатној мери померили старомодна схватања и концепте наставе. Модернизација образовне технологије као саставног дела наставног процеса неминовна је овом технолошком тренутку. Појам знања се мења. Савремено образовање захтева трансформацију „традиционалног модела репродукције знања“ у модел „активне изградње знања“, у коме су наставници и ученици партнери у заједничком деловању на изградњи базе знања коју треба усвојити.

Оно што ново доба намеће, у свету се назива „Life Long Learning“ (доживотно учење). У доживотном учењу појединац је активан и принуђен да индивидуално трансформише прикупљене информације у знање. Томе га треба научити, и то тако да не само самостално налази информације, него и да управља њима, анализира их, и претвара у корисно знање. Улога наставника у школи, самим тим, постаје нешто другачија: он више није само „предавач“ у учионици, у којој се настава одвија фронтално, већ сарадник, *инструктор* или *тренер* који помаже ученицима да уче на свој начин и успешно прераде информације у знање. Основни задатак наставника јесте да научи ученике како да уче, да створи информацијски писмене ученике, будуће информацијски писмене стручњаке у свом подручју. Информацијски „писмена особа“ разуме улогу рачунара као сарадника у процесу тражења и обраде информација, свесна је, како успешност тог процеса зависи највише од ње саме, а не од технологије коју користи.

Ученицима је потребна делимична промена свести, промена у правцу развијања одговорности према сопственом учењу. Та одговорност, углавном, изостаје, вероватно због тога што мали број ученика види сврху свог школовања и употребну вредност знања које стиче у школи.

Сваки наставник би требало да осећа личну и моралну обавезу да лично допринесе преусмеравању пажње ученика са насумичног тумарања по друштвеним мрежама ка конкретно понуђеном садржају.

Брзина развоја информатичког доба, није ни наставнике оставила без „последница“. Нарочито оне, који су своје образовање завршили по програмима који нису пратили тренд технолошког развоја или ни сами нису свесни нити припремљени да схвате колико је тај утицај на образовни систем велик. Школско окружење би требало, више од било ког другог, да буде „животно стимулирајућа средина“ (Кулић, 2010). Да би код својих ученика пробудили одговорност према учењу, развили свест о целоживотном учењу, наставници мора да је поседују и сами. Реч је о јасном схватању и обликовању животног циља у виду једне схватљиве теорије о нечему што би се могло назвати врховним принципом понашања и мишљења и, у складу са тиме, даљег раста и развоја. И на заједници је да допринесе процесу целоживотног учења, кроз системе, механизме и процесе, односно организациону инфраструктуру за унапређење и развој својих чланова.

Чињеница је да одрасли, дакле наставници, у старијем животном добу спорије уче и теже и нерадо прихватају талас технолошког развоја, али уколико имају стално и неговано осећање личне колективне одговорности, способност на адаптацију на спољне околности... (Кулић, 2010), лако ће прихватити обогаћивање свог знања и методе за трансфер истог на ученике.

Полазећи од новонасталих потреба, не само ученика, већ и тржишних друштава (и економија) и нових друштвено-економских перспектива које се отварају у блиској будућности, у многим земљама у транзицији конципирани су флексибилнији и отворенији системи образовања, у којима професионално образовање добија квалитативно другачије место и улогу (Видети: Кулић, 2011). Осмишљавају се различити модели професионалне припреме и преиспитују постојећа организациона решења у којима, поред школе као незаобилазне институције, своје место налазе и предузећа, односно, сложени привредни системи, како би се и младима и одраслима осигурале разноврсне могућности и путеви за професионално образовање и усавршавање.

У литератури могу да се нађу разнолика решења и предлози за усавршавање наставника. Као ефикасан и делотворан пример може да се наведе систем професионалног усавршавања учитеља у Русији. Од двадесетих година прошлог века, па до данас саграђен је читав систем државних установа за повишење квалификације, односно „додатно школовање“, учитеља и наставника. Веома је важно, можда најсложеније, што је у овом систему постигнут интензитет, континуитет, као и повезаност

са колективним методама рада. О развијању оптималних модела професионалног и педагошког усавршавања постоји општа сагласност наших и страних аутора (Кулић, 2011. према: Bucherberge, Campos, Kallos, Stephenson 2000; Никитин, Ситник, Савенкова, Крупина 2003; Вујисић, Живковић 2005; Маринковић 2010, и др.) у томе да то мора да буде, не само право, него и обавеза наставника.

Јасно је да би се то право лакше остварило уз осигурање финансијских средстава из државних фондова за покривање макар дела издатака прилично осиромашених учитеља и наставника (Видети: Кулић 2011, стр. 205, 208), али то није једини проблем који би требало да се превазиђе.

Многа истраживања везана за наставну технологију у свету показују да постоје значајни недостаци у припреми наставника за коришћење савремене образовне технологије како би се иновирао наставни процес, а настава учинила занимљивијом, ефикаснијом и примеренијом индивидуалним потребама ученика. Наставници су недовољно обавештени о могућностима које информационе технологије пружају, тешко се одлучују или се плаше да их науче, немају стимуланс и подршку у својим окружењима,

иако глобална истраживања показују да доминира позитиван однос према дидактичко-информатичким иновацијама. Иако у Републици Србији постоји јасна стратегија о усавршавању наставника, чињеница је да постигнути циљеви нису ни близу оптималним.

Једно од решења могу да буду пројекти на нивоима читавих образовних система. У Републици Српској је, након студиозних истраживања (Мандић, 2003), спроведена „Напредна информатичка обука за наставнике информатике у средњим и основним школама у Републици Српској“, „Информатичка обука и тестирање наставног особља у основним и средњим школама у Републици Српској“, а уједно и упознавање са концептима креирања и коришћења дигиталних садржаја у настави.

Пројекат „Напредне обуке” обухватио је наставнике информатике из свих основних и средњих школа у РС (око 350), од којих ће се изабрати најбољи (са најбољим резултатима) и најмотивисанији да буду инструктори осталим наставницима у обукама за коришћење информационих технологија у настави, тј. да буду тзв. „мастер наставници”. Овакво решење обезбеђује спрегу међу наставницима, омогућује им одабир темпа учења, повратну информацију у реалном времену или путем електронске поште, тестирање и практичан рад. Решење не изискује велике финансијске издатке, па се то може схватити као додатни стимуланс за појединца и окружење. Уједно наставницима омогућује да остваре своје право и испуне обавезу о стручном усавршавању.⁴⁶

⁴⁶ Сви пријављени наставници који, због техничких ограничења, нису сврстани у групе за праћење online обуке или нису у могућности да прате online часове, могу да преузму материјале са странице Портала за образовање Републике Српске.

ЗАКЉУЧАК

Традиционална настава би морала да делимично измени свој садржај и структуру, на неки начин, и суштину и смисао, тако да се све оно што је ново укључи у курикулум и на новим основама прилагоди разноврсним техникама учења. При томе, не би ваљало да се потисне свако традиционално решење у настави, да се буде „топ“, „хит“, „квази“, „ултра“ прогресивни наставник, да би се на тај начин погрешно исказале тзв. иновације у наставном раду. У модерне технологије не треба „јурнути“ без икаквог критичког осврта, без етике, без система вредности, без сопственог става са нереченим, али препознатљивим императивом: „Бити увек на топ-листи“. Овакав став наставницима даје једну другу димензију. ИКТ не могу лошег наставника направити добрим.

Другачије речено, не мора свака традиционална метода и техника у настави да буде погрешна, али је потребно да се свака наставна ситуација обогаћује. Добру прилику за то пружа и модерна наставна технологија или рационално и стваралачко коришћење образовне технологије.

Литература

- Abram, S., Objavljeno 16.02.2006. Preuzeto 22. 09. 2007. sa veb stranice: http://stephenslighthouse.sirsi.com/archives/_2006/02/internet_voyeur.html
- Bjekić, D.(2007), *Psihologija za nastavnike 1, 1-7*, Preuzeto 11.12.2009. sa E-lab, Tehnički fakultet, Čačak.
- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003), *Методика информатичког образовања*, Бања Лука, Филозофски факултет, стр. 335.
- Кулић, Р., Деспотовић, М. (2010), *Увод у андрагогију*, Београд, Свет књиге.
- Кулић, Р. (2011), *Компаративна педагогија – теорија, системи, реформе*, Београд, Свет књиге / Бања Лука, Филозофски факултет.
- Мандић, Д. (2003), *Дидактичко-информатичке иновације у школи*, С. Сарајево, Филозофски факултет у С. Сарајеву, стр. 248.
- Prensky, M. (2005), Digitalni urođenici, digitalne pridošlice, *EDUPOINT časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju*, decembar 2005, V/ISSN 1333-5987
- Sekulić, M.(2010), *Uticaj stilova učenja na oblikovanje i efikasnost E-učenja*, Preuzeto 23.12.2012. sa veb stranice: <http://miroslavsekulic.pbworks.com/w/page/24126218/Uticaj%20stilova%20u%20C4%8Denja%20na%20oblikovanje%20i%20efikasnost%20e-u%20C4%8Denja>)

LEARNING CONCEPT IN THE DIGITAL AGE

Summary: In the modern times a notion Digital age appears affecting all parts of human life, therefore, it is important to pay attention to its impact on education and teaching as well as on every individual element of educational system. Revolution of the digital age has caused changes in society, starting from the children of the earliest age to the adults who are in one way or another included in this system. This paper has for its aim to emphasize establishing of a harmonious attitude towards innovations at all levels. Teachers who can be newcomers or even digital observers or refugees should adapt to their pupils who are digital natives. Teachers face difficult tasks as it is more difficult to learn and accept innovations when you are older, which is a normal age characteristic. That is why educational system must provide conditions for life learning stimulating environment. In literature one can find a number of examples of stable educational systems which are also simple and acceptable in practice. It is very important to create positive atmosphere and develop an awareness of the teacher rights and also an obligation for them to improve themselves. In this way, methods of traditional teaching are not seen as degrading ones, they can only be enriched and modern IKT can be used as an advantage and the most comprehensive teaching aid.

Key words: plan of learning, the role of a teacher, the role of a student, Digital era, digital natives, digital newcomers, advanced teacher training.

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Резюме: Термин современного информационного общества "цифровой век" влияет на все аспекты человеческой жизни и очень важно исследовать его влияние на процесс преподавания и на элементы целокупной системы образования. Цифровой век состоялся, и воздействие его на каждого человека в отдельности и общество в целом возрастает с каждым днем. Данная работа подчеркивает важность создания концепции гармоничного отношения к инновационной деятельности на всех уровнях. К ученикам - компьютерным гениям с рождения, должны адаптироваться учителя - новички, которые имеют очень низкий уровень ИКТ-компетенции. Таким образом, перед учителями встает трудная задача, так как в пожилом возрасте значительно труднее переходить на новые стандарты и принимать техноинновации, но это является нормальной возрастной особенностью. Вот почему наша система образования должна обеспечить условия для непрерывного обучения путем создания стимулирующих условий. В литературе можно найти примеры стабильных систем образования, простых и практически приемлемых. Очень важно создать позитивную атмосферу и внедрить учителям сознание о праве и обязанности развивать свои профессиональные навыки. Таким образом, традиционные методы преподавания не деградируют процесс образования. Их можно обогатить и сделать использование современных ИКТ одним из приоритетных и наиболее приемлемых инструментов обучения.

Ключевые слова: концепция обучения, роль учителя, роль ученика, цифровые гении, цифровые новички

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Проф. др Биљана Павловић⁴⁷

Миљан Миљковић, МА⁴⁸

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗАСТУПЉЕНОСТ И АНАЛИЗА МУЗИЧКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ⁴⁹

Апстракт: У раду се разматра заступљеност музичких садржаја у настави енглеског језика за први разред основне школе. Анализира се уџбеник за енглески језик, издавача Завод за уџбенике, као и приручник намењен наставницима, и утврђује које песме и музичке игре су предложене за извођење. Утврђује се њихова васпитно-образовна вредност у настави енглеског језика и музичке културе. Анализирају се музичке карактеристике препоручених песама и сагледава њихова прилагођеност музичким способностима ученика првог разреда. Уочава се да је у настави енглеског језика акценат на слушању песама, док је певање у другом плану. С обзиром да препоручене песме, према својим карактеристикама, већином одговарају гласовним и музичким способностима ученика првог разреда, закључује се да је неопходно поклонити више пажње њиховом извођењу певањем, што ће допринети развијању гласовних и музичких способности ученика првог разреда, лакше усавајању енглеског језика, као и доживљавању и упознавању енглеске културе.

Кључне речи: настава енглеског језика и музичке културе, уџбеник, песме и музичке игре, основна школа, ученици првог разреда

УВОД

Предмет анализе у овом раду су музички садржаји у настави енглеског језика за први разред основне школе. Анализиран је уџбеник енглеског језика издавача Завод за уџбенике, приручник за наставнике, као и остали наставни материјал (сликовница, радна свеска, аудио-касета, комплет постера са

⁴⁷ bilja.pavlovic@yahoo.co.uk

⁴⁸ miljan_miljkovic@hotmail.com

⁴⁹ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

апликацијама и комплет „флеш картица“), предвиђен за коришћење у настави. У раду је примењен метод анализе садржаја.

У данашњем, савременом друштву, коришћење енглеског језика достигло је огромне размере. Он је прихваћен и распрострањен у свим деловима света, па су чести аргументи „да се он не сматра страним, већ другим језиком“ (Стојковић, 2010: 161). Без знања енглеског језика не могу се пратити светска економска, научна, уметничка и друга достигнућа, неопходна за напредак и просперитет друштва. Енглески језик више није само средство успостављања комуникације са Британцима или Американцима, већ средство брзе и ефикасне комуникације у размени идеја и мишљења са целим светом, у свим сферама живота.

Због значаја овог језика у данашњем времену, настави енглеског језика треба посветити велику пажњу на свим нивоима образовања, а нарочито у почетној фази учења, када је потребно развити љубав и интересовање према њему. У почетној настави енглеског језика музика има изузетну улогу. Свака наставна јединица пропраћена је музичким садржајима, који олакшавају усвајање нових речи и гласова, интонације и ритма енглеског језика, те доприносе ведрој и опуштеној атмосфери. Циљ рада је да се утврди које песме и музичке игре су предложене за извођење на часу енглеског језика у првом разреду основне школе; која је њихова васпитно-образовна вредност и да ли су ови садржаји прилагођени гласовним и музичким способностима ученика овог узраста.

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД

Према наставном плану и програму, за први разред основне школе планирано је 72 часа енглеског језика (*Правилник*, 2005: 1). Циљ наставе је да се ученици оспособе за комуникацију на енглеском језику на основном нивоу, у усменом облику, о темама из његовог непосредног окружења. На нивоу језичких вештина, ученик треба да:

- Препознаје гласове (посебно оне којих нема у матерњем језику) у говорном ланцу, акценат, ритам и интонацију;
- Разуме вербални садржај уз помоћ облика невербане комуникације;
- Разуме кратке дијалоге, приче и песме о познатим темама, које чује уживо или са аудио-визуелних записа.

При усменом изражавању ученик треба да:

- Разговорно изговара слоге, акцентује речи, поштује ритам и интонацију при спонтаном говору;
- Даје основне информације о себи и свом окружењу, самостално и уз наставникову помоћ;

- Описује кратким и једноставним исказима себе и друге у познатим ситуацијама;
- Репродукује, сам или у групи, кратке рецитације и бројалице и пева познате песмице (*Правилник*, 2005).

Усвајајући енглески, или неки други страни језик, „ученик богати себе упознајући другог, стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама" (*Правилник*, 2005: 27). Кроз наставу страног језика ученик развија радозналост, отвореност у комуникацији са другим народима, као и истраживачки дух.

Наставни програм енглеског језика за први разред чини осам наставних тема. За сваку тему предвиђено је осам часова, док је девети час намењен утврђивању пређеног градива кроз такмичења, квизове и друге активности које се могу изводити у учионици. То су:

- Моја школа – представљање, именовање ствари и лица, бројеви (1-10);
- Моји другови – играчке, поседовање, боје, тренутне активности, бројеви (11-20);
- Породица – чланови породице, време (пуни сати), свакодневне обавезе и дужности;
- Празници – Божић, Нова година, рођендан, куповина;
- Мој дом – просторије, намештај, дневне активности;
- Храна – оброци, воће, поврће, пиће, прибор за јело;
- Одећа – делови тела, одећа, обућа;
- Овде живим, град, село, превозна средства, домаће животиње, дивље животиње (Ненезић, 2005).

У оквиру наведених наставних тема, ученици усвајају знања о друштвеним и културним вредностима енглеског народа. Упознају свакодневни живот типичне енглеске породице, елементе енглеске културе, традиционалне песме и игре, рецитације, као и обичаје специфичне за енглеско окружење. Осим тога, стичу знања о императиву, садашњем простом времену, садашњем трајном времену, предлозима, модалима (*can, may*), бројевима, бојама, именицама (једнина, множина), заменицама (личне, упитне, показне), саксонском генитиву, прилозима (место), придевима (присвојни, описни).

При понављању и увежбавању рецитација, песама или кратких дијалога, у настави енглеског језика, као и у настави музичке културе, користе се следећи облици рада: хорски, групни и индивидуални. У овом узрасту је најважније заинтересовати ученике за учење енглеског језика. Целокупан рад мора бити осмишљен у контексту игре, певања, рецитовања, глуме, цртања, такмичења, и уз садржаје који привлаче децу пажњу и интересовање.

УЏБЕНИК И ПОМОЋНИ НАСТАВНИ МАТЕРИЈАЛ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД

Наставни материјал који омогућава усвајање градива састоји се од: уџбеника – сликовнице, радне свеске, цд-а, комплета постера са апликацијама и комплет „флеш картице“.

Уџбеник, који је осмишљен у виду сликовнице, садржи илустровану обраду наставних јединица. Свака наставна јединица представљена је на шест страна сликовнице. На њима су илустровани општи појмови које ученици усвајају на енглеском језику.

Радна свеска омогућава активности попут бојења, цртања, сецања или лепљења у оквиру теме наставне јединице, у циљу утврђивања градива кроз игру. Наставне јединице су представљене на пет црно-белих цртежа, које ученици допуњују. На овај начин ученици имају могућност да искажу своје стваралачке способности. Радна свеска садржи и комплет налепница, које ће ученици лепити на одређена места у њој. Они се налазе у џепу, на крају радне свеске. Овим видом рада ученици могу да се баве и самостално, код куће.

Постери служе за презентацију новог градива, али и за понављање и утврђивање већ пређеног градива. Обавезно се користе када се уводи нова тема. Они садрже елементе који су предвиђени за обраду у оквиру тема. Рад на постеру је замишљен на следећи начин: на постеру су изостављени поједини елементи; уз сваки постер постоје цртежи елемената који недостају; предвиђено је да се они исеку и уклапају у празна места на постеру, као слагалица. Овај вид рада наставу чини интересантном и забавном.

Флеш картице се користе да би деца кроз игру усвојила и увежбала нове појмове. У приручнику су описане бројне игре које је могуће изводити са флеш картицама.

На *компакт диску*, који прати уџбеник, снимљени су кратки текстови и дијалози, рецитације и песме које ће ученици слушати и певати у оквиру наставних јединица.

ИЗБОР И АНАЛИЗА ПЕСАМА И МУЗИЧКИХ ИГАРА ЗАСТУПЉЕНИХ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Песме и музичке игре су садржји који неизоставно прате наставу енглеског језика у првом разреду. Оне су део дечје културе и свакодневних дечјих активности. Као спонтани вид дечје комуникације богато су заступљене у дечјем животу. Зато су оне изузетно дидактичко средство у организованом васпитно-образовном процесу. Почетна настава енглеског језика се у великој мери ослања на могућности коришћења песама и музичких игара, јер се кроз њих спонтано и ненаметнуто усвајају речи енглеског језик и знања о енглеској култури.

Песма је, иначе, „основа васпитно образовног рада у настави музичке културе“ (Ивановић, 1981: 51). Она има највише удела у развоју слуха и гласа ученика, као и његових музичких способности уопште. Кроз песме ученици стичу нова сазнања, усвајају моралне вредности, развијају естетска осећања и музички укус, креативност, упознају музичку традицију и културу свога и других народа. Помоћу песме и игре ученици доживљавају основне елементе музике и музичке писмености, стичу знања из теорије музике и музичких облика. Свакако, песме које уче на часу енглеског језика, могу да послуже за доживљавање и препознавање музичких елемената, које ученици упознају на часу музичке културе, па су оне садржаји погодни за корелацију ова два наставна предмета.

Правилан избор песама и музичких игра је један од најважних услова за њихово успешно извођење. Прва искуства о енглеском језику која ученици стичу најједноставније и најприсније ће доживети управо певањем и кроз музичке игре. Песме треба да буду у складу са наставним темама које су предвиђене наставним планом и програмом. Оне морају да имају образовну и васпитну вредност. Треба да буду разноврсног поетског садржаја и карактера, уметничке и народне, у оба тонска рода. Важно је да буду у складу са гласовним и музичким могућностима ученика првог разреда. Према наставној пракси у Србији, „у првом разреду основне школе певају се песме у обиму сексте од c^1 до a^1 , у другом се осваја октава, од c^1 до c^2 , у трећем је могуће ићи до d^2 , а у четвртм евентуално до h мало“ (Стојановић, 1996: 28). Бирају се једноставне и певљиве песме, лаке за памћење, без великих скокова и једноставнијег ритма. Оне треба да одишу различитим расположењима: радосћу, раздраганошћу, чежњом, нежношћу и топлином, што ће побудити интерес за сазнањем, и допринети ведрој и опуштеној атмосфери. Музичке игре, такође, треба да одговарају психофизичким и интелектуалним способностима ученика млађег школског узраста. Оне изузетно доприносе развијању моторичких способности, осећаја за ритам, креативности, естетских осећаја као и емоционалног живота деце. При обради музичких игара, неопходно је да се најпре савлада песма и затим се објашњавају правила игре. Обрада песме у првом разреду, у настави музичке културе, врши се методом обраде песме по слуху.

У настави енглеског језика, деца савладавају песме по слуху, слушајући снимак са цд-а, и наравно, уз наставникову помоћ, уколико је наставник музикалан и уколико може да репродукује мелодију. Овде ћемо указати на значај корелације наставе енглеског језика и музичке културе. Осим што наставник стално упућује на правилну интерпретацију: чистоћу изговора енглеских речи, дикцију и правилно наглашавање слогова, он мора да инсистира на правилном извођењу песме у музичком смислу, што подразумева: правилно интонативно извођење и фразирање, динамичко обликовање, правилно дисање, одговарајући темпо, обликовање вокала, како

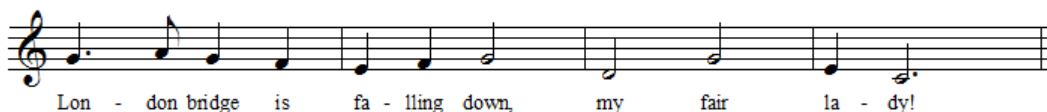
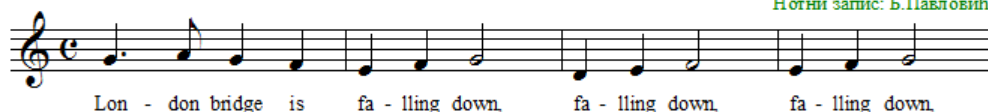
би доживљај био потпун. Зато је неопходна сарадња између наставнике енглеског језика и музичке културе. Извођење песме захтева висок степен ученичке активности. Усвајање нових, страних речи, захтева додатни напор ученика. Све те активности допринеће „развоју позитивних црта дечјег карактера, као што су самодисциплина, концентрација, упорност у савладавању тешкоћа, одговорност у колективном раду, радост у постигнутом успеху и све то крунисано жељом за поновљеним музичким доживљајем и новим сазнањима" (Стојановић, 1996: 17).

У наставку рада анализираћемо примере песама и музичких игара које се изводе у настави енглеског језика за први разред. Текстови песама дати су у приручнику за наставнике, без нотних записа. (Ненезић, 2005). То су: *London bridge* (Ненезић, 2005: 10), *Hello, hello* (Ненезић, 2005: 11), *Ring-a-ring o'roses* (Ненезић, 2005: 31), *Sammy Thumb* (Ненезић, 2005: 63), *Happy birthday* (Ненезић, 2005: 71), *Jingle bells* (Ненезић, 2005: 76), *Little Jack Horner* (Ненезић, 2005: 79), *We wish you a Merry Christmas* (Ненезић, 2005: 82), *This is the way* (Ненезић, 2005: 93), *Hickory, dickory, dok* (Ненезић, 2005: 101), *Old Mc Donald had a farm* (Ненезић, 2005: 144). Ради бољег увида у музичку грађу предложених песама, представимо и нотне записе.

Пример 1

London bridge

Нотни запис: Б.Павловић



*London bridge is falling down,
Falling down, falling down,
London bridge is fallinh down,
My fair lady!*

*Лондонски мост се спушта,
Спушта се, спушта се,
Лондонски мост се спушта,
Моја лепа дамо!*

Кроз песму *London bridge*, која се изводи уз игру, ученици се упознају са историјским и културним знаменитостима Лондона и са дечјим енглеским традиционалним играма. Игра се изводи у духу игре *Ласте, проласте*. Мелодија је певљива, једноставне ритмичко-мелодијске грађе, у опсегу c¹- a¹, који је у складу са гласовним могућностима ученика првог разреда. У настави музичке културе, ова песма би могла да послужи за доживљавање пунктиране четвртине са осмином.

Пример 2

Hello, hello

Нотни запис: Б. Павловић

He - - - llo, he - llo, good - mor - ning to
you! He - llo, he - llo, and ho - w are you?

*Hello, hello,
Good morning to you!
Hello, hello,
And how are you?*

*Здраво, здраво,
Добро јутро вама!
Здраво, здраво,
И како сте ви?*

Уз песму *Hello, hello*, ученици ће научити поздраве на енглеском језику, као што су *hello* (здраво) и *good morning* (добро јутро). У музичком смислу, песма је једноставна и певљива, у секстном опсегу c^1 - a^1 . Погодна је за доживљавање предтакта.

Пример 3

Ring-a-ring o' roses

Нотни запис: Б. Павловић

Ring - a - ring o' ro - ses, a poc - ket full of po - sies. A -
tis - hoo! A - tis hoo! We all fall down!

*Ring-a-ring o' roses,
A pocket full of posies
A-tishoo! A-tishoo!
We all fall down!*

*Ринге, ринге, руже,
Пун џеп цвећа,
А-тишу, а-тишу,
Ми се сви спуштамо!*

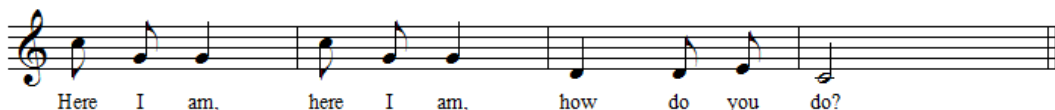
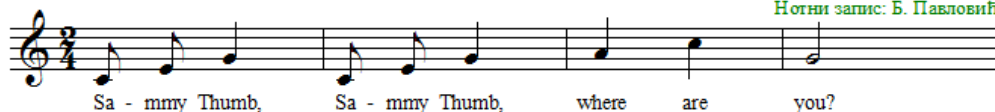
Песма *Ring-a-ring o' roses*, такође има за циљ упознавање са дечјим традиционалним играма. Изводи се у стилу музичке игре *Ринге, ринге раја*. Ову игру деца упознају још у предшколском узрасту. Мелодија је певљива, карактеристичног ритма. Погодна је за доживљавање пунктиране осмине са

шеснаестином. У 5. и 6. такту, мелодија на кратко излази из оквира сексте, опсега предвиђеног за ученике првог разреда, дотичући висину тона c^2 .

Пример 4

Sammy Thumb

Нотни запис: Б. Павловић



Sammy Thumb, Sammy Thumb,
Where are you?
Here I am, here I am, how do you do?
Peter Pointer, Peter Pointer, where are you?
Here I am, here I am, how do you do?
Bobby Big, Bobby Big, where are you?
Here I am, here I am, how do you do?
Rubi Ring, Rubi Ring, you? Where are you?
Here I am, here I am, how do you do?
Tiny Tim, Tiny Tim, where are you?
And how do you do?

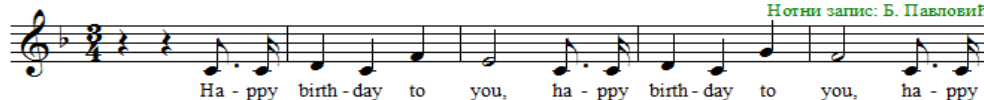
Седи Палац, Седи Палац,
Где си ти?
Ево ме, ево ме, како си ти?
Петар Кажипрст, где си ти?
Ево ме, ево ме, како си ти?
Боби Велики, где си ти?
Ево ме, ево ме, како си ти?
Руби Прстен, где си ти?
Ево ме, ево ме, како си ти?
Мајушни Тим, где си ти?
Ево ме, ево ме, како си ти?

Песма *Sammy Thumb*, изводи се кроз игру, и има за циљ упознавање речи које се односе на називе прстију руке. Док слушају песму, наставник стегне шаку у песницу и показује један по један прст. Пита децу да ли знају о чему песма говори, а затим певају песму, и увежбавају стих по стих. Изводе је хорски, групно и индивидуално. Покретљиве је мелодије, у обиму $c^1 - c^2$. Погодна је за доживљавање тоничног трозвука и проширење опсега дечјег гласа.

Пример 5

Happy birthday to you

Нотни запис: Б. Павловић



*Happy birthday to you,
Happy birthday to you,
Happy birthday, dear Jill,
Happy birthday to you!*

*Срећан ти рођендан,
Срећан ти рођендан,
Срећан рођендан, драга Џил,
Срећан ти рођендан!*

Песма *Happy birthday*, традиционална је енглеска песма, која се пева на рођенданским прославама. Мелодија на кратко превазилази дозвољени секстни обим, и дотиче c^2 , али, она је незаобилазан део дечјег репертоара на прослави рођендана, па је свакако треба планирати за обраду. Уз слушање и певање, ученици ће током године постепено овладавати тонским висинама изнад a^1 .

Пример 6

Jingle bells

Нотни запис: Б. Павловић



*Jingle bells, jingle bells,
Jingle all the way,
Oh what fun it is to ride
In a one-horse open sleigh!*

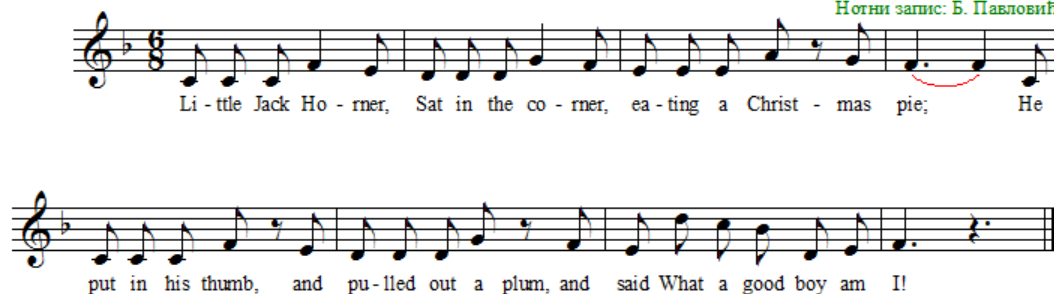
*Звоне звона, звоне звона,
Звоне целим путем,
Ох, како је забавно возити се
У санкама које вуче коњ!*

Jingle bells такође је традиционална енглеска песма, веома пријемчива за млађи школски узраст. У њој је описана новогодишња и божићна атмосфера. Једноставне је ритмичко-мелодијске конструкције, квинтног опсега $c^1 - g^1$, и не оптерећује дечји глас.

Пример 7

Little Jack Horner

Нотни запис: Б. Павловић



*Little Jack Horner,
Sat in the corner,
Eating a Christmas pie;
He put in his thumb,
And pulled out a plum,
And said What a good boy am I!*

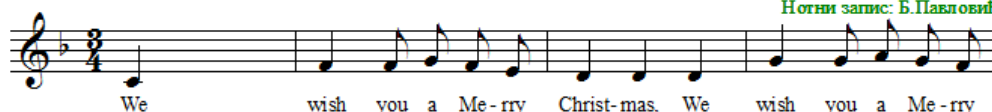
*Мали Џек Хорнер,
Сео је у ћошак,
Једући Божићну питу,
Ставио је палац у уста,
И извадио шљиву,
Рекао је: „Како сам ја добар дечак!"*

Песма *Little Jack Horner* је традиционална божићна песма. Захтевне је мелодије, која се секвентно креће узлазном линијом. Скок септима у седмом такту, такође захтева опрезност при интонирању. У опсегу је ноне $c^1 - d^2$, па је корисна за развијање дечјих музичких и гласовних способности. Погодна је и за доживљавање 6/8 такта.

Пример 8

We wish you a Merry Christmas

Нотни запис: Б.Павловић



*We wish you a Merry Christmas,
We wish you a Merry Christmas,
We wish you a Merry Christmas,
And a happy New Year!*

*Желимо вам срећан Божић,
Желимо вам срећан Божић,
Желимо вам срећан Божић,
И срећну Нову Годину!*

Веома позната је песма *We wish you a Merry Christmas*, која се пева за Божић. И она има секвентно понављање, које захтева прецизно интонативно извођење. У опсегу је мале септима $c^1 - b^1$. У настави музике може бити корисна за доживљавање предтакта.

Пример 9

This is the way

Нотни запис: Б. Павловић

This-is the way I wash my hands, wash my hands, wash my hands,

This is the way I wash my hands, on a cold and fro - sty mor - ning.

*This is the way I wash my hands,
I wash my hands, I wash my hands.
This is the way I wash my hands,
On a cold and frosty morning,
This is the way I wash my face...
This is the way I go to school...*

*Овако ја перем своје руке,
Ја перем своје руке,
Овако ја перем своје руке,
У хладно и мразно јутро.
Овако се ја умивам.....
Овако ја идем у школу.....*

Кроз песму *This is the way*, ученици упознају нове речи, које прате јутарње дечје активности. Изражајног је ритма са карактеристичним покретом триоле и пунктиране осмине са тачком и шеснаестине. Због захтевног ритма, али и мелодије октавног опсега $c^1 - c^2$, која садржи разложен тонични трозвук, неопходна је опрезност и прецизност при певању, како би песма звучала складно.

Пример 10

Hickory, dickory, dock

Нотни запис: Б. Павловић

Hick - o - ry, dick - o - ry, dock, The mouse ran up the clock, the

clock struck one, the mouse ran down, Hick - ko - ry, dick - o - ri dock.

*Hickory, dickory, dock,
The mouse ran up the clock,
The clock struck one,
The mouse ran down,
Hickory, dickory dock.*

*Хикори, дикори, док,
Миш се попео уз сат,
Сат је откуцао један,
Миш је побегао доле,
Хикори, дикори, док.*

Песма *Hickory, dickory, dock*, упознаје ученике са бројевима и са коришћењем часовника. Мелодија је у оптималном опсегу сексте, $c^1 - a^1$. Погодна је за доживљавање 6/8 такта.

Пример 11

Old Mc Donald had a farm

Нотни запис: Б. Павловић

Old Mc Do-nald had a farm, E, I, E, I, O! And on that farm he had some sheep, E, I, E, I, O! With a ba - ba here, and a ba - ba there, Here a baa, there a baa, ev - 'ry where a baa, baa, Old Mc Do-vald had a farm, E, I, E, I, O!

Old Mc Donald had a farm, E, I, E, I, O,	Стари Мек Доналд је имао фарму, и ја, и ја, о.
And on that farm he had some sheep, E, I...	И на тој фарми је имао неколико оваца, и ја...
With a baa – baa, here,	Са бее – бее, овде,
Here a baa – baa there,	И бее – бее, онде,
Here a baa – there a baa, everywhere	Овде бее, онде бее, свуда,
a baa, baa,	бее, бее,
Old Mc Donald had a farm, E, I, E, I, O.	Стари Мек Доналд је имао фарму, и ја, и ја, о.

Песма *Old Mc Donald had a farm*, упознаје ученике са домаћим животињама. Веома је ведра и забавна, па наилази на добар пријем код ученика. У музичком смислу, одговара гласовним способностима ученика првог разреда. Одговарајућег је опсега $c^1 - a^1$, једноставног ритма, певљиве мелодије. Због квартног скока, који се често појављује, погодна је за доживљавање интервала кварте.

ЗАКЉУЧАК

У раду је разматрана заступљеност музичких садржаја у настави енглеског језика за први разред основне школе. Анализиран је уџбеник за енглески језик, издавача *Завод за уџбенике*, који је иначе најзаступљенији у основним школама на северу Косова, као и приручник намењен наставницима. Утврђено је које песме и музичке игре су предложене за

извођење у настави енглеског језика; које су њихове музичке карактеристике, и да ли су предложене песме примерене гласовним и музичким способностима ученика првог разреда.

Истакнут је значај коришћења песама и музичких игара у овладавању енглеским језиком. Ови садржаји олакшавају усвајање нових речи и гласова, интонације и ритма енглеског језика, те доприносе ведрој и опуштеној атмосфери. Према програму наставе енглеског језика, представљеном у приручнику за наставнике, ученици савладавају следеће песме: *London bridge, Hello, hello, Ring-a-ring o'roses, Sammy Thumb, Happy birthday, Jingle bells, Little Jack Horner, We wish you a Merry Christmas, This is the way Hickory, dickory, dok, Old Mc Donald had a farm*. У образовном смислу, осим упознавања нових речи, текстови песама упознају ученике са енглеском културом, традицијом и свакодневним животом људи у Енглеској.

У настави енглеског језика ученици усвајају песме слушањем са цд-а, уз наставникову помоћ. Истовремено, наставници подстичу певање уз извођење игре која прати песму. У раду су представљени и нотни записи песама, што је било неопходно урадити, да би се училе њихове музичке карактеристике. Закључено је да песме: *London bridge, Hello, hello, Jingle bells, We wish you a Merry Christmas, Hickory, dickory, dock, Old Mc Donald had a farm*, по обиму мелодије, њеној пријемчивости, ритмичкој структури и тоналитету у потпуности одговарају гласовним и извођачким способностима ученика првог разреда. Из тог разлога, неопходно је да наставник у већој мери подстиче њихово извођење певањем. Песме *Ring-a-ring o'roses, Sammy Thumb, Happy birthday to you, Little Jack Horner, This is the way*, мелодијски су захтевније, у опсегу c^1 - c^2 , и сложенијег су ритма. Њиховим континуираним извођењем током године, допринеће се проширењу опсега дечјег гласа, и развијању ритмичког осећања. Закључено је да предложене песме, осим што доприносе усвајању енглеског језика и упознавању енглеске традиције и културе, омогућавају развој музичких способности ученика, као и доживљавање елемената музичке писмености.

Литература

- Ивановић, М. (1981): *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*, Књажевац, Нота.
- Ненезић, З. (2005): *Енглески језик за 1. разред основне школе*. Приручник за наставнике, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ненезић, З. (2009): *Енглески језик за 1. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.
- Правилник (2005): *Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник бр. 1, Београд.

Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојковић, Н. (2010): Настава енглеског језика као медијума културне размене у времену глобализације. У тематском зборнику *Могућност националног васпитања у време глобализације*, Врање, Учитељски факултет у Врању.

DISTRIBUTION AND ANALYSIS OF MUSIC CONTENTS IN THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE TO THE PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE PUPILS

Summary: The paper deals with the distribution of music contents in the teaching of English in the first grades of primary school. A Course book for learning English published by Zavod za udzbenike and accompanying Teachers' book are analyzed as well as songs and dances suggested for performance. Their educational value in the teaching of English language and musical culture is being determined and characteristics of recommended songs are analyzed in the light of their adequacy to the musical abilities of the first grade pupils. It is observed that the emphasis is put on the listening comprehension and that the singing itself is in the second place. Taking into consideration that the majority of the recommended songs, according to their characteristics, correspond with vocal and musical abilities of the first grade pupils, it can be concluded that it is necessary to pay more attention to their singing performance, which will give contribution to the development of their vocal and musical abilities making it easier for them to acquire English language and to get acquainted with English culture.

Key words: Teaching of English language and music culture, course book, songs and dances, primary school, first grade pupils

АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Резюме: В данной статье обсуждается использование музыки в преподавании английского языка в первом классе начальной школы. Анализируется учебник английского языка издательства Завод за уџбенике, календарно-тематическое планирование для учителей и определяется, какие песни и музыкальные игры предлагаются для исполнения. Выделяется их воспитательное и обучающее значение в преподавании английского языка и музыки. Анализируются музыкальные характеристики рекомендованных песен и определяется их адекватность музыкальным способностям учащихся младших классов общеобразовательной школы. В работе подчеркивается, что на уроках английского языка первоосновой является прослушивание песен, а пение находится на втором плане. Учитывая, что рекомендованные песни в соответствии с их характеристиками наиболее подходят голосовым и музыкальным способностям первоклассников, делается вывод о необходимости больше уделять внимания их вокальному исполнению, что способствует развитию голосовых и музыкальных способностей первоклассников, облегченному усвоению английского языка и знакомству с английской культурой.

Ключевые слова: преподавание английского языка и музыки, учебные пособия, песни и музыкальные игры, начальная школа, первоклассники

Мр Озренка Бјелобрк Бабић⁵⁰
Бранислава Амићић
Филозофски факултет Бања Лука

ПРИМЈЕР ОБРАДЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ ИЗ ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНЕ МУЗИКЕ ПРИМЈЕНОМ POWER POINT-A

Апстракт: Ауторке указују на карактеристике рада у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика. Представљају примјер обраде наставне јединице у универзитетској настави по корацима педагошке радионице у оквиру поменутог предмета (примјена Power Point презентације, вртешка). Говоре о потреби и могућностима већег анимирања студената, о подстицању њихове креативности и мотивисаности за додатно ангажовање у самообразовању у области музике. Предност припреме је у томе што је примјењива и на другим нивоима музичког и општег образовања (основно и средње образовање) уколико садржаје и активности прилагодимо узрасту и способностима ученика, као и прилоге који прате припрему.

Кључне ријечи: Вокално-инструментална музика, Power Point презентација, обрада наставне јединице, Учитељски студиј, музичко образовање

УВОД

Музичко, вокално-инструментално образовање одраслих – студената учитељског студија истовремено представља задовољство и напор. Специфичност наставног предмета Вокално-инструментална музика огледа се у томе што за разлику од наставних предмета у средњој музичкој школи (Солфеђо, Хармонија, Музички инструменти, Музички облици, Историја музике) интегрише више музичко-теоријских и извођачких задатака, и тако „ову врсту образовања издваја у односу на класично музичко образовање (из домена организације и реализације наставе), што их сврстава у ред специфичности“. (Стојановић, 2011:109). Још једна од специфичности овог предмета је, нажалост, у томе што већина студената уписује Учитељски студиј са оскудним музичким предзнањем, а то додатно отежава наставни процес. Проблему музичког образовања будућих учитеља допринијела је и

⁵⁰ ozrenkabb@hotmail.com

Реформа средњег образовања (школске 2004/2005) када је Музичка култура елиминисана из наставних планова и програма средњих стручних школа. Увођењем Болоњског процеса на Учитељском студију у Републици Српској смањен је број музичких предмета и број наставних часова, што је свим учесницима наставног процеса отежало рад јер је бројне и сложене задатке, посебно у оквиру предмета Вокално-инструментална музика, потребно остварити у кратком временском периоду (један семестар) и у групама које броје и по 30 студената. Како пракса показује, тежина рада са овом популацијом је у томе што, поред недовољно предзнања, на самом почетку рада студенти имају став да у свом будућем професионалном ангажовању неће свирати на хармонским музичким инструментима (хармоника, клавир) јер основне школе (у Републици Српској) нису довољно опремљене поменутиим инструментима, као и да ће вокално-инструментално извођење замијенити организацијом часова заснованих на слушању музике. У раду са дјецом млађег школског узраста најважнија наставна област је пјевање (уз свирање наставника) због чега је потребно благовремено дјеловати на промјену ставова будућих учитеља у корист репродукције музике на настави Музичке културе. Према томе, основни задатак наставника и водитеља вјежби (у раду равноправно користимо изразе наставник, асистент, односно водитељ вјежби у зависности од тога коме је извођење часа повјерено) био би да студентима, који овом предмету често приступе са извјесном бојазни, са страхом и несигурношћу у властите способности, „убризга мотивациону инјекцију“ и да развија љубав према музици на самом почетку музичког описмењавања. Почетни, адаптациони период студената према наставнику (асистенту) и обрнуто варира по трајању и зависи од састава генерације, преференција и афинитета студената, као и од компетенција наставника (водитеља вјежби) и његовог ангажмана, што се рефлектује на квалитет наставе. Поред тога, на квалитет наставе Вокално-инструменталне музике и остваривање њеног циља – оспособљавање студената за праћење Методике наставе музичке културе и за рад у основној школи на предмету Музичка култура, несумњиво утиче и организација рада. Поред бројности група студената, недостатка времена за стицање знања и вјештина или недовољног ангажмана студената, потешкоће у раду се јављају и усљед употребе инструмента на којем студенти – музички почетници стичу основе музичке писмености, односно савладавају елементарну вјештину свирања. На факултетима на којима студенти – музички почетници свирају на клавиру јављају се бројне потешкоће, као на примјер „постављање руку на клавијатуру и успостављање артикулације прстију и овладавање вјештином координације лијеве и десне руке“ (Šenk, i Ercegovic-Janjić, 2004:118), што није случај у неким земљама у окружењу, као на примјер на Учитељском факултету у Београду гдје „због масовности групе студената без музичког предзнања, њихов обавезан хармонски инструмент је хармоника“

(Стојановић, 2011:111), док је само студентима са ранијим музичким образовањем дозвољено да изаберу клавир, као хармонски инструмент на којем ће савладавати садржаје предмета Вокално-инструментална музика. У раду са студентима – музичким почетницима на клавиру тешко је постићи повољну емоционалну климу која у знатној мјери зависи и од наставника (асистента). Управо виспрена и интересантна организација предавања и вјежби, уз хумор који води ка савладавању планираног градива, омогућила би студентима да слободно, без икаквог страха изразе своје емоције и тако савладају захтјеве који због оскудног музичког предзнања често представљају баријеру у раду и изискују велики ангажман како студената тако и наставника (асистента). Управо, у циљу превазилажења наведене проблематике и стварању повољне емоционалне климе на настави Вокално-инструменталне музике представљамо један од начина реализације наставе примјеном Power Point-а што и није уобичајено за прве „ударне часове“ овог предмета.

ЗНАЧАЈ ПРИМЈЕНЕ POWER POINT ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ

Како је сам почетак наставе Вокално-инструменталне музике веома комплексан, захтијеван и исцрпан за студенте, али и за наставнике, циљ ове презентације није њихово додатно оптерећење испитном провјером знања о садржајима датим презентацијом, већ анимирање студената за свирање (савладавање задатака), тј, упознавање са поменутиим инструментом на нивоу потребном будућем учитељу. Првенствено, основна замисао и сврха презентације је да се студенти – музички почетници (у групној настави) на једноставан и занимљив начин упознају са одликама музичког инструмента клавира (начином произвођења звука на клавиру, подјелом клавијатуре на октаве, једноставним проналажењем дирки разних октава, на примјер, проналажење сваког тона це на клавијатури и сл.) јер пракса показује да су студенти склони механичком учењу што је веома неповољно за усвајање садржаја свих наставних предмета, а посебно кад је у питању музичко образовање. На примјер, није ријеткост да студенти, прије свирања почетног тона одређене дјечије пјесме – задатог појединог тона (на примјер, нота ге¹), имају потребу да пребројавањем дирки кренувши од тона це¹ (низом Це-дур љествице), траже задати тон (у овом примјеру тон ге¹). Примјеном Power Point презентације учење није репродуктивно, сви су садржаји „оживљени“, постају „опипљиви“, студенти имају прилику да их доживе са више чула и своје знање учине трајнијим и апликативнијим. Ово се потврђује и кроз интересантне примјере упознавања студената са клавијатуром, како током саме презентације (путем фотографија), тако и демонстрацијом на инструменту, након чега се сва знања употпуњују кроз игру под називом „Црне и бијеле дирке“. Без обзира на то о којем нивоу образовања је ријеч, у нашој педагошкој пракси показало се да се кроз игру најбоље учи. Веома ефикасан начин упознавања студената са клавијатуром, распоредом дирки

(црних и бијелих) јесте игра „Црне и бијеле дирке“. Водитељ изабере осам студената у бијелим и пет студената у црним мајицама који глуме дирке клавира. Распоред дирки студенти су видјели на фотографији и на клавијатури, па се од њих очекује да се самостално распореде и правилно формирају једну октаву. Студенти који не учествују у игри провјеравају распоред „ дирки – студената“ и уједно понављају научено. Предност овог начина усвајања градива евидентна је у сликовитом учењу чиме знања постају трајнија, а студенти се латентно, методички оспособљавају за извођење наставе (јер овакве и сличне примјере могу да примјењују у будућем педагошком раду).

Свакако, не треба заборавити да, и поред ових предности примјеном Power Point презентације, активност/улога, демонстрација наставника (водитеља вјежби) и даље остаје незамјењива у процесу учења свирања на хармонском музичком инструменту – клавиру. Презентација представља велику помоћ, интересантан увод и потпору у раду, али улога живе ријечи је и даље примарна управо због специфичности учења свирања, односно, музичког образовања које захтијева континуиран рад и огромно стрпљење како студената тако и наставника (водитеља вјежби).

У циљу повећања ефикасности наставе Вокално-инструменталне музике, веће мотивисаности и лакше адаптације студената наводимо примјер обраде наставне јединице “Клавир – ударни жичани инструмент“ примјеном Power Point презентације.

ПРИПРЕМА – ПЕДАГОШКА РАДИОНИЦА (СА ИЗБОРОМ НАЈВАЖНИЈИХ СЛАЈДОВА)

Корак 1: Увод

Са студентима поновити раније обрађено градиво *Музички инструменти*. Путем разговора утврдити у којој мјери су савладали подјелу музичких инструмената и колико су овладали општим карактеристикама појединих група инструмената. Питати их да наведу примјере (називе) композиција које се изводе на појединим инструментима из различитих група. Увести их у обраду ударних жичаних инструмената.

Корак 2: Ударни жичани инструменти

Користећи презентацију као помоћно средство наставник (водитељ вјежби) наводи опште карактеристике ударних жичаних инструмената. Објашњава начин добијања звука (тона), упознаје студенте са најзначајнијим инструментима из ове групе – цимбал и клавир, детаљније објашњавајући карактеристике цимбала.

Слика број 1. Ударни жичани инструменти⁵¹



Корак 3: Клавир (крилни), опште карактеристике
Надовезујући се на опште карактеристике ударних жичаних инструмената и цимбала као једног од представника ове групе студенти се упознају са одликама клавира, грађом инструмента.

Слика број 2. Клавир



Слика број 3. Грађа клавира



Слика број 4. Оквир клавира



Слика број 5. Клавијатура



⁵¹ Текст на слајдовима састављен према уџбенику Дејана Деспића *Музички инструменти* за први разред средње музичке школе, стр. 24–28.

Слика број 6. Систем педала



Корак 4: „Креативна минута“ (у виду предаха, интермеца)

Приказивање интересантних графичких примјера (предмети и грађевински објекти у облику крилног клавира, примјери инспирације клавиром дати у прилогу). На овај начин студенти се припремају, разоноде и мотивишу за наредни слијед информација, тј. за учење у опуштеној атмосфери.

Слика број 7. Клавир као инспирација



Корак 5: *Pianino*

Наставник (асистент), описујући облик и конструкцију *pianina*, указује на битну разлику у односу на крилни клавир. Циљ је да излагање наставника буде сведено на минимум, односно да наставник путем разговора (питања), низа слајдова и „живог“ музичког инструмента, *pianina* ангажује студенте да, примјењујући знање о крилном клавиру, уочавају разлике у грађи, облику, величини инструмената, да интерпретирају оно што су уочили.

Слика број 8. *Piano*



Корак 6: Клавир и музичка дјела

Наставник (водителј вјежби) на занимљив начин студенте упознаје са извођачком техником и тоном, историјатом клавира, клавирском литературом и поријеклом назива клавира. Према властитом избору изводи клавирска дјела (соло клавир) путем којих студентима демонстрира извођачке могућности клавира, али указујући и на недостатке. Након одсвираних (одслушаних) примјера са студентима разговара о извођачкој техници, и клавирској литератури. Студенте, према властитом избору, упознаје са нотним записима (изгледом оригиналне клавирске литературе), нотни примјери за соло клавир, али и клавирским изводима и прерадама појединих оркестарских, камерних или вокално-инструменталних дјела.

Слика број 9. Извођачка техника

Извођачка техника

- **Недостаци:**
 - немогућност крешенда на једном тону;
 - неостварљивост вибрата.
- **Могућности:**
 - разноврсно мелодијско кретање, без интонационих проблема, са знатним распоном скокова чак и у брзом покрету;
 - вишегласни акордски захвати;
 - неограничена употреба дијатонике, хроматике и енкармоније;
 - веома брза репетиција тонова, трилери и свакојаки украси, без ограничења;
 - богата артикулација;
 - изузетно велики динамички распон звучности;
 - низ специфичних извођачких поступака.

Слика број 10. Историјат клавира

Историјат клавира

- Двије основне линије развоја:
 - преко клавикорда
 - преко (клавн) чембала
- Клавикорд – удар о жицу (тангента)

Поријекло клавира :

- органиструм
- монокорд



Слика број 11. Литература

Литература

- Посебне области:
 - Музика за клавир у четири руке
 - Разни клавирски изводи
 - Слободније прераде, транскрипције, парафразе

Слика број 12. Нотни запис

Нотни запис



c¹ d¹ e¹ f¹ g¹ a¹ b¹ c²
c d e f g a b c

Корак 7: Вртешка – сумирање резултата рада

Када наставник, путем презентације, заврши рад са студентима на упознавању ударних жичаних инструмената с акцентом на упознавању клавира, демонстрације на клавиру, уз активно учешће студената у настави, слиједи сумирање резултата рада – вртешка.

Етапе вртешке:

1. Формирање група, преузимање групних задатака (питања) и материјала за рад⁵² (око 5 мин)

- Формирати осам група студената. Свака група добија пано папир са исписаним питањима у заглављу, маркере за одговоре на дата питања као и маркере различитих боја за кружну евалуацију (у једној од наредних етапа рада) и неопходна упутства за рад.

Питања за групни рад:

Прва група: *Грађа клавира*

- 1) Шта чини основну грађу клавира?
- 2) Укратко опиши главне дијелове клавира.
- 3) На који начин су жице повезане са оквиром?

Друга група: *Клавијатура*

- 1) Шта чини клавијатуру клавира?
- 2) Колико дирки има савремена (велика) клавијатура клавира?
- 3) Који тонски распон захвата?

Трећа група: *Механизам покретних чекића*

- 1) Који је најсложенији дио конструкције клавира који чини основу његове технике?
- 2) Која је функција механизма покретних чекића?
 - 3) Које су одлике бечке и енглеске механике клавира?

Четврта група: *Систем педала*

- 1) Каква је улога појединих педала на клавиру?
- 2) Који се педал назива *forte-pedal*, а који *piano-pedal*?
- 3) Како се у нотном тексту означава примјена десног и лијевог педала?

Пета група: *Pianino*

- 1) Које су основне врсте савременог клавира?
- 2) У чему је разлика између *pianina* и крилног клавира?
- 3) Шта је модератор?

⁵² Називи етапа вртешке преузети из књиге професора Миле Илића: *Методика грађанског образовања*, стр. 194 – 195.

Шеста група: *Извођачка техника и тон*

- 1) Које су могућности извођачке технике клавира?
- 2) Који су објективни недостаци у звуку клавира?
- 3) Наведи одлике клавирске артикулације (начине извођења тонова)?

Седма група: *Историјат*

- 1) Наведи претече клавира и опиши њихове главне карактеристике?
- 2) Ко је и када конструисао први клавир?
- 3) Како је клавир добио свој назив?

Осма група: *Литература*

1) Наведи најпознатија (репрезентативна) дјела клавирске литературе (соло клавир).

2) Наведи неколико музичких форми у којима је писана музика за соло клавир.

3) Осим дјела писаних за соло клавир, у ширем смислу, које су засебне области клавирске литературе?

2. Продукција, селекција и евиденција, групно усаглашених оцјена, идеја и приједлога, (10-15 мин).

- Студенти кроз заједнички, групни, рад на пано папиру (плакату) исписују само групно усаглашене одговоре (рјешења), те своје плакате постављају на зид, на одређеној удаљености како би групе несметано вршиле кружну евалуацију;

3. Међугрупна, кружна евалуација датих рјешења (Свака група упознаје рјешења осталих група).

- Групе се крећу кружно (прва група иде на мјесто друге, друга стаје испред плаката треће, трећа одлази испред плаката четврте групе и тако редом док осма група не дође на мјесто прве групе, задржавајући се по 2-3 минута пред плакатом сусједне групе (групе чије је мјесто заузела), на новим позицијама. Када студенти заједно прочитају рјешења задатака, на плакату поред питања са чијим рјешењем (одговором) се слажу треба да напишу знак „+“, односно знак „-“, поред питања чији одговор не прихватају. На крају на плакатима треба истаћи позитивне и негативне знакове групне евалуације.

4. Групни увид (и евентуална презентација) у сопствена међугрупно (позитивно или негативно) вреднована рјешења задатака.

- Свака група треба да погледа како су остале групе вредновале рјешења заједничког рада.

5. Провјера разумијевања и резимирање садржаја

- Заједно са водитељем вјежбе (асистентом) студенти обједињују резултате рада свих група, још једном се заједнички усаглашавају око најприхватљивијих одговора на питања. Водитељ вјежбе и даље активно прати рад студената, њихове активности усмјерава са циљем што потпунијег остваривања планираних циљева и исхода часа. Заједнички рад употпуњује слушање одабраних дјела за соло клавир (из различитих историјских етапа).

ЗАКЉУЧАК

За већу заинтересованост и ангажованост студената Учитељског студија на предмету Вокално-инструментална музика веома је важно да је наставник креативан, мотивисан, досљедан и сараднички расположен на самом почетку рада са студентима, на уводним „ударним часовима“ поменутог предмета. Једино такав наставник може да развија позитивну емоционалну климу на настави, креативност и мотивисаност студената, односно да их подстиче на музицирање на наставним и ваннаставним активностима. Ове особине наставника нарочито долазе до изражаја у раду са студентима који Учитељски студиј неријетко уписују са недовољно музичког предзнања, који се сусрећу са мноштвом нових појмова (музичких појмова), али и вјештина чије савладавање, како пракса показује, доводи и до низа проблема. Међутим, упорност, стрпљење и свакодневни рад и улагање у самообразовање како наставника тако и студената даје позитивне резултате, постигнућа. За мноштво проблема који се јављају у раду са студентима на почетку и касније, у току семестра, а за чије превазилажење наставницима несумњиво треба и подршка (нпр. обезбјеђивање оптималних услова за рад, савремено опремљене адекватне просторије – вјежбаонице, довољан број инструмената), рјешење јесте у стручном усавршавању наставника, увођењу новина у рад у постојећим условима и незаобилазни педагошки оптимизам. Наравно, имајући у виду све предности и недостатке традиционалне и савремене наставе, квалитетна реализација наставног процеса првенствено се скрива у „непресушном извору идеја“ наставника, али и студената, као и обостраној жељи за постигнућем. Посебно издвајамо значај размјене мишљења, међусобно поштовање, разумијевање и отвореност наставника и студената с циљем лакше адаптације студената на нове услове рада и боље усвајање градива, припрему за педагошки рад. У том циљу важно је подстицати студенте на креирање презентација, излагање музичких садржаја и музичко извођење. Кључ успјеха је и у умјереном кориштењу новина како бисмо избјегли могућу презасићеност „модерног стила учења“ или стварање монотоније.

Надамо се да смо овим радом подстакли музичке педагоге на свим нивоима образовања на креативно ангажовање и стварање оптималних услова за максимално развијање музичких знања, способности и вјештина студената (ученика), као и да смо дали идеје за нове креације наставног часа и нова истраживања.

Литература

- Despić, D. (1993): *Muzički instrumenti*, Beograd, Univerzitet umetnosti.
- Деспић, Д. (2001): *Музички инструменти (за први разред средње музичке школе)*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Р. (2011): Специфичности учења хармонског музичког инструмента у вокално-инструменталној настави, *Иновације у настави*, Београд, XXIV, 2011/1, 109 – 122.
- Илић, М. (2012): *Методика грађанског образовања*. Бања Лука, Филозофски факултет, Образовни центар за демократију и људска права.
- Šenk, L. i Ercegovac-Janjić, G. (2004): Poteškoće u nastavi sviranja na učiteljskom studiju, *Život i škola*, Osijek, 12, 116 – 124.

AN EXAMPLE OF PRESENTATION OF TEACHING UNIT OF VOCAL-INSTRUMENTAL MUSIC APPLYING THE POWER POINT

Summary: The authoresses point to the characteristics of teaching the Vocal-instrumental music subject. They present an example of how to teach a unit at university degree by the steps of a pedagogical workshop within the subject mentioned (application of Power Point presentation, roundabout). They talk about a need and possibilities of animating students to a larger extent by motivating their creativity as well as motivating them for an additional engagement of self education in the field of music. The advantage of having a lesson plan lies in the fact that it could be used at the other levels of musical and general education (primary and secondary education) if contents and activities are appropriate to the age and abilities of the students, as well as additional materials enclosed.

Key words: Vocal-instrumental music, Power point presentation, teaching unit presentation, Teacher training study, musical education

ПРИМЕР ОБРАБОТКИ УРОКА ВОКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ POWER POINT-А

Резюме: Авторы определяют основные характеристики работы в рамках учебного предмета "Вокальная и инструментальная музыка". В данной статье демонстрируется пример обработки лекции как элемента образовательного процесса в университете посредством педагогической мастерской в рамках вышеупомянутого предмета (использование презентации Power Point, карусель). В статье особо отмечается потребность и возможность интенсивной анимации студентов, говорится о стимулировании их творческого потенциала и мотивации для дальнейшего участия в самообразовании в области музыки. Преимущество разработки урока в том, что он может быть применен и на других уровнях музыкального и общего образования (начального и среднего), если содержание и деятельность будут приспособлены к возрасту и способностям студентов, включая приложения, сопровождающие разработку урока.

Ключевые слова: вокальная и инструментальная музыка, презентация в Power Point, преподавание, Начальное образование, музыкальное образование.

Проф. др Невенка Зрнзевић⁵³

Вуко Лакушић, МА⁵⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Јована Зрнзевић⁵⁵

Факултет спорта и физичког васпитања у Нишу

ПРИМЕНА ДЕЧЈИХ КОЛА И ЕЛЕМЕНАТА ПЛЕСА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Апстракт: Дечји плесови и народна кола обилују разноврсним богатством корака, покрета, облика и ритмова, а физичка активност током њиховог извођења има изузетан значај у смислу психофизичких ефеката на дечји организам. Применом елемената плеса и дечијих кола решавамо биолошке, васпитне и образовне задатке у физичком васпитању. Најважнији биолошки задатак је обезбеђење правилног и природног држања тела, што је неопходно са гледишта биолошког развоја човека. Посебно се применом ових садржаја утиче на правилну функцију унутрашњих органа, кардиоваскуларног и респираторног система, што је од изузетног значаја за рад читавог организма. Дечји плесови и народна кола утичу позитивно на развој већине моторичких способности: координације, брзине, снаге, издржљивости, омогућавају нормалну покретљивост свих зглобова. То је разлог више и оправдање да се посебна пажња поклони обради елемената плеса и дечијих кола у предшколском и млађем школском узрасту. Упознајући основне карактеристике појединих народних кола, деца упознају традицију и културу свога народа. Пратња игара песмом или музичким инструментима, уз велики број ритмова и мелодија, од најједноставнијих до најсложенијих, представља, такође, благо од огромне вредности са гледишта музичког фолклора. Осим што доприносе правилном формирању организма, доприносе и изграђивању личности, правилном схватању односа међу половима и узајамног поштовања. Васпитачи и учитељи треба да буду најбољи чувари народне традиције и да је преносе на млађе генерације. Наставни садржаји из области народних игара пружају могућност корелације са другим предметима у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: ученици, плес, дечја кола, физичко васпитање, предшколски, млађи школски узраст.

⁵³ nevenkazrnzevic@gmail.com

⁵⁴ vukolakusic@gmail.com

⁵⁵ jovana.zvrky@gmail.com

УВОД

Дечја кола представљају активности у којима се развија способност да се кроз покрет изрази оно што се доживљава приликом слушања музике, обједињује се рад на физичком развоју, развоју складног, лепог и ритмичног кретања. Свестрана примена народних игара код деце доприноси решавању низа здравствено-хигијенских и васпитно-образованих задатака. Континуираним бављењем плесом и народним колима делује се на раст организма и има превентивну улогу у спречавању разних деформитета, а посебно се делује на кичмени стуб у смислу обезбеђења и формирања навике природног и правилног држања тела. Народни плесови су први облици плеса, саставни су део обичаја и обреда и испуњавају различите функције у култури и животу човека и друштва уопште. Преносили су се с генерације на генерацију, тако да чине важну културну баштину сваког друштва. У нашој земљи плешу се народни плесови по такозваним плесним зонама. Једноставнији народни плесови погодни су за децу предшколског и млађег школског узраста.

У народним играма се пред дете постављају захтеви за применом најразноврснијих облика кретања: ходање, трчање, скакање, као и разни покрети којима се код деце учвршћују и развијају одговарајуће кретне навике. Са развојем плесних активности треба почети што раније, али не пре него што деца у основи не овладају природним облицима кретања.

Народна кола уз певање доприносе развоју музичких, говорних и моторичких способности. Кола са певањем треба да су једноставна, са поступном мелодијом, која одговара могућностима старосне групе, и да је игривог ритма. Покрети који се користе су ритмичко кретање: десно-лево, напред-назад, поскок у месту или кретању, окретање око себе или другог. Током играња, најчешће се опонашају радње из свакодневног живота, прича, бајки, литерарних текстова са којима се деца упознају у предшколском и млађем школском узрасту.

Народна кола и плесови су тесно везани за живот народа, одражавају његов дух, схватања и стремљења, заснована на материјалној и духовној култури у појединим етапама друштвено-историјског развитка. Преносили су се с генерације на генерацију, тако да чине важну културну баштину сваког друштва. Основно обележје свих плесова је да су потекли *из народа*.

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ КОЛА

Типичан облик српског народног играња је играње у колу. У нашим крајевима се играју разноврсна *народна кола*. Коло је код нас најраспрострањенији и најомиљенији облик игре. Нарочито је карактеристично за јужнословенске народе. У колу може да учествује

неограничен број играча који играју сви заједно и који су међусобно повезани у једном низу. Коло се креће по кружној, а ређе по кривудавај линији.

Затворено коло (играње у кругу) представља једноставан, крајње строг, али истовремено савршен облик, јер сви играчи изводе исте кораке и покрете и држе се на исти начин. Затворено коло у најмањем облику чине двоје људи – пар, као и у плесу. Обично су то младић и девојка. Улажењем нових играча, коло расте. Обично се хвата у коло тако што мушкарац иде између две девојке (жене) и обрнуто. У затвореном колу су сви играчи равноправни.

Отворено коло – играчи су међусобно повезани, као и код затвореног кола, само што је ланац на једном месту прекинут, тако да се зна где је почетак, а где крај кола. Играч на почетку зове се *коловођа*, а играч на крају кола *кец*. Најзаступљенији облик игре је *полукруг* са истакнутом улогом првог играча – коловође и последњег – кеца.

Леса представља ланац играча постављених у правој линији или у две наспрамне врсте. Најчешће држање између играча у колу је за руке, а може бити испод руке, са испретплетаним рукама (леса), са рукама на раменима, загрљени и др.

Кола у Срба, у визуелном смислу, обилују богатством корака, мелодија, односно начина извођења и играња.

Облике народних плесова можемо поделити на више начина, али су у кореологији прихваћене следеће поделе:

1) облици са неограниченим бројем плесача (отворено и затворено коло);

2) облици са ограниченим бројем плесача (соло плес, плесови у паровима, тројкама, четворкама);

3) Сложени облици плесова – настали комбинацијом претходна два облика плеса.

Сва кола, као што смо напоменули, обилују богатством различитих корака.

Корак је свако помицање у простору. Постоје: обичан корак, корак без привлачења, корак с привлачењем, укрштен корак, поскок, корак с поскоком, скок, лак скок, наглашен корак и корак са задржавањем.

Кореграфија – описивање и данас чешће осмишљавање плесних облика и варијација, па се онај ко то ради зове кореограф.

Кореологија – наука која се бави проучавањем плесова, њиховим настанком, развојем, итд.

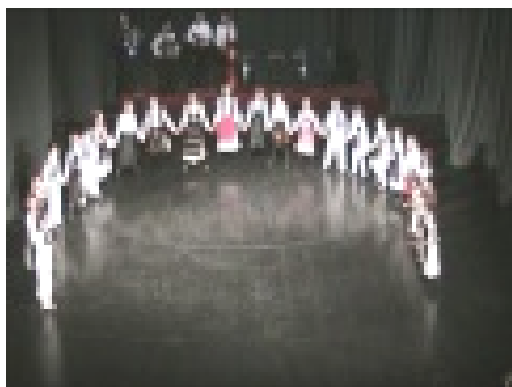
Етнокореологија – бави се проучавањем народних плесова.

Веома важну улогу у примени кола имају инструменти, користе се од давнина па до данашњих дана, а најзаступљенији су: свирале, гајде, нешто мање двојнице, виолина, чији ће звук касније допунити хармоника. Данас, културно-уметничка друштва припремају свој програм на основу стила играња, тако да су играчке целине подељене на етнокореолошка подручја.

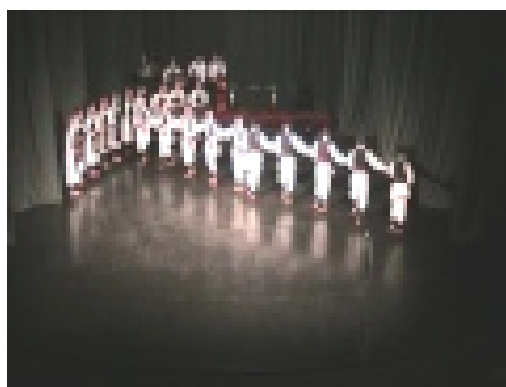
Стил играња је везан за географско подручје и етничку заједницу на том простору. Тако постоје игре из Шумадије, западне Србије, влашке игре, косовско-метохијске игре, итд. Свако ово подручје карактерише јединствен стил играња, другачија народна ношња, музика и песме.

Без обзира на шароликост и разноврсност, велики број кола има исти или веома сличан играчки образац. То значи да се музички и по називу различита, кола данас играју на исти начин. Од корака је најчешћи тзв. шестерац, играте три корака удесно, три корака у месту, затим три корака улево, па три у месту и то се стално понавља. На овај начин може се играти моравац, ужичко коло, жикино коло. Карактеристика ових кола је да се сматрају симетричним. Врло често се игра и тзв. влашко коло, са осам корака. Четири корака удесно, затим два у месту, па један улево, и један у месту. Све то се затим понавља. Ово се игра на више сличних кола – мелодија. Влашко коло припада несиметричном колу. Чачак је најтежи и чешће се игра на десет (дванаест) корака, или три удесно, три у месту, два улево, два у месту, један улево и један у месту, па све поново. За Чачак важи правило да се игра на 3, 2, 1.

Македонско коло лесното, игра се са три корака удесно, два у месту, па поново. Кретање је стално удесно.



Сл. 1 Отворено коло



Сл. 2 Леса

ПРИМЕНА НАРОДНИХ КОЛА И ПЛЕСОВА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Свестрана примена народних кола код деце предшколског и млађег школског узраста доприноси решавању низа здравствено-хигијенских и васпитно-образованих задатака. Континуираним бављењем плесом и народним колима делује се на раст организма и превентивно делује у спречавању разних деформитета, Васпитач у реализацији елемената плеса и дечјих кола треба да има у основи исти прилаз као и код примене свих других игара. Не треба инсистирати на правилности извођења покрета (корака, тела, руку), не оптерећивати децу показивањем покрета, већ им

препустити да сама пронађу форму покрета. Деца веома добро осећају ритам и музику, па ће креирати покрете онако како их она доживљавају. Деца у предшколском узрасту задовољавају нагон и потребу за кретањем кроз разне природне облике кретања, те се плесне активности примењују када деца овладају ходањем и трчањем у месту и кретању, напред, назад, у страну, обичним кораком, укрштеним, кораком са привлачењем, поскакивањем на једну и обе ноге, кружењима и издржајима. Њихово кретање је слободно и не треба га спутавати. То кретање може бити подржано плеском, уз садржај или ритам лаке дечје песмице. Деца ће, свако на свој начин, изводити покрете онако како сама осећају, подстакнута маштом и имитирањем. У раду са децом је најприкладнија жива музичка пратња, али свакако се може користити и снимљена музика (плоча, касета, цд).

Многи наши стручњаци дали су своје виђење значаја примене дечјих кола и елемената плеса, навешћемо нека од њих:

„Културно наслеђе стварано вековима помаже детету да стекне основна знања о свом народу, култури и уметности, води стварању и усвајању одређених моралних норми код детета, доприноси развоју физичких и психичких способности, социјализацији и друштвеном животу детета, очувању његових здравствено-хигијенских вредности“. Неговањем изворне народне игре оживљавамо све скривене способности детета које треба пробудити и подстаћи радозналост, интересовањем, активирањем и љубављу за животом, стварање естетског укуса, разумевање, сакупљање, чување и популарисање изворног мелоса, као и неговање љубави и успостављање правог односа према истинским и провереним вредностима аутентичног народног стваралаштва (Ђурић, 1979: 61).

Малешевић и Маљевић (1986: 148) истичу да је „циљ игара с пјевањем развијање осјећања за лепоту и складност покрета, као и смисла за усклађивање покрета, уз пратњу пјесме, ударања бубња или плеска руку, музику, рецитацију и сл. Игре с пјевањем, у раду са дјецом предшколског узраста и дјецом припремних одјељења, доприносе развијању и усавршавању навика кретања, дјечијег слуха, гласа и говора“.

Недељковић и Матић (1989: 193) под појмом музичке игре, подразумевају такву врсту игара у којима је музичка мисао покретач и носилац свих радњи које се збивају у игри. У психологији, посебно у дечјој, потврђена је чврста повезаност мелодије, односно песме и покрета. Дечји покрети, захваљујући музици, добијају одговарајући импулс. Музичке игре подједнако утичу како на развој говорних, музичких и физичких способности, тако и на ширење видокруга из свих васпитних области (богаћење дечјег речника, представа, појмова и друго).

„Деца несвесно упијају дух и лепоту народне музике, упознају њене особине (карактеристичне ритмове) и уче једноставне кораке народних плесова. Богата културна традиција нашег народа (богатство играчких

ритмова, покрета, корака, ношњи) изнедрила је велики број народних игара. Њима се развијају снажна национална осећања и изграђује однос према сопственој и туђој културној баштини. У избору фолклорних игара треба поћи од завичајних, деци најближих игара, па затим ширити интересовање и за друге. Овакав став иде у прилог дидактичком принципу од ближег ка даљем, тј. од познатог ка мање познатом. (Стојановић, 1996: 65).

Ритмичке игре и плесне вежбе имају изузетан значај у раду са децом предшколског узраста. Оне доприносе развијању естетске културе кретања што се посебно изражава кроз: лепо и правилно држање тела и обликовање лепих и складних покрета, развијање осећаја за ритмично кретање у складу са музичком пратњом, развијање способности сналажења у простору и времену кроз усвајање просторних и временских, али и енергетских елемената кретања; развијање изражајности различитих расположења и осећања кроз кретање; развијање креативног изражавања и стваралаштва деце кроз разноврсне покрете (Благајац, 1997: 143).

„Као ефекат бављења народним плесовима јавља се осећај веселости и радости, као и низ пријатних и позитивних емотивних стања. Јавља се осећај самопоуздања, релаксираности и смањене напетости, што је повезано са добрим емоционалним здрављем“ (Мутавцић, 2001: 25).

„Дечји плес могли би дефинисати као активност деце при којој кроз покрет и ритам изражавају емоције, лепоту, радост, као и креативне потенцијале уопште“ (Милановић, Стаматовић, 2006: 177).

Елементи плеса и дечја кола се примењују од I до IV разреда основне школе у оквиру редовних часова физичког васпитања и ваннаставних активности ученика (фолклорне секције, јавни наступи, приредбе, излети, логоровање и зимовање, екскурзије). Избор игара зависи од узраста, способности и склоности оних са којима се ради, а исто тако и од циља који се жели постићи њиховом применом.

Помоћу ових динамичких и свеобухватних активности дете развија жељу за дружењем и личном срећом или како је рекао Трнавац (преузето Крагујевић 2006: 113) „деца се игри предају брзо, стављају се у погон са свим својим физичким потенцијалом. У тај потенцијал спадају све физичке и психичке могућности. На овај начин деца стичу нова искуства, бивају спретнија и издржљивија“.

Имајући у виду значај поменутих садржаја, можемо констатовати неоправдану запостављеност обраде елемената плеса и дечијих народних кола у предшколском и млађем школском узрасту. Овај узрасни период је погодан за примену ових садржаја, јер код деце постоји природна жеља да своје емоције и доживљаје изражавају покретима где се истиче њихова индивидуална и стваралачка способност. Васпитачи и учитељи често не реализују садржаје везане за ову тематику, иако је наставним планом и

програмом прописана њихова реализација. Разлога има више, а један је недовољна обученост учитеља и васпитача за реализацију ових садржаја.

Традиционалне игре са певањем су заступљене и у наставним плановима и програмима за физичко васпитање. На овом узрасту се примењују следећа дечја народна кола: „Како ми се мак сеје“, „Ја посејам лубенице“, „Девојчица платно бели“, „Да вам кажем“, „Ми смо деца весела“, „Коларићу панићу“, „Игра коло у педесет и два“, „Црни кос“, „Дуње ранке“, „Савила се бела лоза“ и др. (Крагујевић, 1987: 133). Планом и програмом за први, други, трећи и четврти разред, осим обавезних, предлаже се по једно коло из краја у коме се школа налази.

„Плесни садржаји и дечја кола планирају се као један наставни циклус сваке године који се реализује почетком зимског периода. Осим у физкултурној сали могу да се изводе у учионици, уз одређене мере безбедности. У укупном годишњем фонду часова физичког васпитања дечја кола и елементи плеса треба да буду заступљени са 15 – 18 часова“ (Крагујевић, 2006: 112).

Дечја кола могу се примењивати на часу физичког васпитања, као садржаји слободних дечјих активности и веома често у програму школских приредби и манифестација физичке културе. Најчешће у њима преовлађују, као и у другим плесним формама, обични кораци у месту, ходу и трчању, затим, кораци са привлачењем и укрштањем напред, назад, у страну и различити поскоци. Ови се кораци изводе у једноставном ритму и на строго одређен начин. Дечје народне игре се могу изводити уз музичку пратњу и са певањем.

На часу физичког васпитања елементе плеса и дечјих кола могуће је примењивати у свим деловима часа, уз примену различитих методичко-организационих облика рада. Плесне структуре у фронталном облику рада могуће је примењивати: у уводном делу часа, кроз једноставне плесне елементе кретања уз музику; у припремном, кроз вежбе обликовања, уз музику, са реквизитима и без њих; у главном делу часа, када се обрађују и усавршавају елементи кретања и елементи ритма; у завршном делу часа, кроз једноставне опуштајуће кораке и плесове.

Са ученицима првог и другог разреда млађег школског узраста одрађују се основни облици кретања са једноставним задацима. У трећем и четвртм разреду примењују се кретања са циљем свесног примања и схватања ритма и сложенији облици дечјих народних кола. Од једноставних појединачних кретања могу се увежбавати комбинације у кретању у паровима, тројкама, са обилажењем, раздвајањем, луковита и кружна кретања, што ће бити интересантније и представљаће напредак у овладавању осећајем за простор. Поједини елементи плеса могу послужити као допунске вежбе у циљу повећања моторичке густине часа (извођење поскока, скокова, окрета, ходање на прстима, у месту или кретању, замаси, кружења). „Применом допунских вежби пружа се могућност за постизање рационализације,

оптимализације и интензификације наставног процеса, односно процеса телесног вежбања, али и у задовољавању стварних потреба ученика“ (Зрнзевић, 2012: 213).

Реализација плесних активности могућа је уз примену реквизита, али и без њих, што је велика предност у школама и срединама где је опремљеност скромна. Уколико постоје реквизити, њихова примена је од великог значаја. Њима се продубљују покрети, повећава се њихова амплитуда, ефикасније се утиче на мускулатуру и покретљивост појединих зглобова, побољшава координација покрета, спретност, издржљивост, равнотежа и боље сналажење у простору. Примена ситних реквизита је од велике помоћи, јер у овом периоду кретање је неспретно и грчевито. Реквизити привлаче пажњу деце, концентришући се на њих, деца изводе одговарајуће покрете, ослобађајући се стидљивости и неспретности, а кретање постаје природно и неусиљено.

Већ смо напоменули да је примена дечјих кола од великог значаја, јер стимулативно делују на развијање органа за дисање и крвоток, као и на челичење организма. Играма се повећава динамички рад мишића и побољшава квалитет моторне функције апарата за кретање, а пре свега сегментарне брзине и снаге мускулатуре доњих екстремитета, као и еластичност и чврстина зглобова. „Повећање неке способности зависи од дужине трајања и интензитета вежбања. Без оптималног интензитета нема ни напретка у развоју било које моторичке способности“ (Зрнзевић, 2011: 19).

Рад са децом на неговању изворне народне игре, песме и музике представља значајну карику која повезује историју, културу и уметност наших народа.

Значај неговања изворне народне игре помаже детету да се упозна са народном игром, песмом и музиком, ношњом, инструментима, играчкама и другим видовима народног стваралаштва. Помаже формирање моралног лика и стварања ведре и здраве личности детета, путем неговања љубави према домовини, развијања смисла за колективни живот и рад, другарство и пријатељство, такмичарски дух, васпитање у стрпљењу, истрајности, стицању радних навика и подизању самопоуздања и вере у своје способности. Утичу, такође, на корекцију неправилног држања тела, помажу обликовању лепих и складних покрета, развијању слуха и ритма.

Девојчице имају више интересовања за плес и дечја кола, јер су осећајније и нежније од дечака, са развијеним смислом за лепо. Код дечака се у овом узрасту појављује стидљивост, али свакако треба тежити ка томе да се и дечацима омогући да кроз разне облике плеса изразе своја осећања за лепо. Упознати их са мушким плесовима, омогућити им да сами плешу и тако ће се временом навићи да плешу и играју са девојчицама. „Ритмичко-плесне вежбе треба да се изводе у родно мешовитим паровима и групама, што доприноси њиховим бољим међуродним односима. Посебну вредност у социјализацији има пракса плесања држањем за руке и формација круга – кола. Међутим,

ако се са овом праксом не почне већ у I разреду и ако она није довољно честа, ученици старијих разреда ће пружати отпор и родно мешовитом раду и посебно држању за руке са другим полом“ (Крагујевић, 2006: 115).

МЕТОДИЧКЕ НАПОМЕНЕ У ПРИМЕНИ ДЕЧЈИХ КОЛА

У било ком облику да се примењују елементи плеса и плес, неопходно је да се придржавамо одређених принципа. Потребно је да се води рачуна о томе да задаци одговарају физичким и психичким могућностима деце, а не да се задовоље жеље оних који их посматрају (родитељи, публика). Ако се овај принцип не поштује, може доћи до поремећаја и последица по нормалан раст и развој деце. Најчешће, услед неадекватног оптерећења долази до појаве деформитета на ногама, обољења кардиоваскуларног и других система. Васпитач или учитељ мора да поседује добро познавање плесних елемената и плеса и да зна да их правилно покаже деци.

У обуци децјих кола и елемената плеса може да се служи сликама и филмовима где су приказане приредбе са разним плесовима. „Ни у једном образовном подручју визуелна средства нису од примарног значаја као у настави физичког васпитања. Испитивања су показала да се применом аудиовизуелних средстава смањује време за стицање вештина и навика од 19 до 53 %“ (Лазаревић (1974: 34).

Активности везане за плес могу се у почетку изводити у смислу слободних импровизација јер подстичу креативност и маштовитост. Међутим, касније се примењују плесне кореографије и народна кола која имају одређену форму, где је дат правац кретања, врсте покрета који се изводе, темпо, број понављања, музика итд. У обучавању плесних елемената и плесова неопходно је поштовати принцип поступности и систематичности и кренути најпре са обуком ходања, корака са лаганим трчањем, са укрштањем, са привлачењем трчањем, поскоцима, скоковима, једноножним и суножним поскоцима појединачно и у пару, који чине основне елементе свих плесова. Касније се могу увежбавати окрети за 90°, 180°, 360°, мајчи скок, децји поскок, маказице и многи други елементи. Када савладају основне елементе, деца ће за релативно кратко време савладати и поједине плесове.

Треба практиковати да обука увек буде праћена певањем, бројањем, давањем ритма удараљкама или одговарајућом музичком пратњом. У млађем школском узрасту децја народна кола се углавном изводе у 2/4 и 4/4 такту, лака су и једноставна. Садржај песмица које прате коло приступачан је и разумљив. Зато је важно да се са народним колима деца упознају на часовима матерњег језика и музичког васпитања, где ће научити текст песмица и мелодију која прати текст. У методици обуке народних кола најбоље је поштовати принцип да се пре моторичког дела игре науче текст и мелодија који прате игру, затим научити кораке и синхронизовати сва три елемента у једну целину. На часовима ликовног, природе и друштва и других васпитно-

образовних подручја деца могу да се упознају са богатством народног фолклора.

Веома важну улогу при обучавању народних дечјих кола има наставник – демонстратор. На њему је поседује знање да деца на овом узрасту покрете и вежбе усвајају синтетички. Веома је значајна визуелна представа покрета и корака. Приликом демонстрације појединих корака наставник треба да буде окренут леђима ученицима. Обучавање се врши по деловима. Најпре се објасни и покаже први део. Ученици стојећи слободно распоређени у полукруг и без држања за руке понављају и то уз бројање, па уз музичку пратњу. Кад је научен први део, прелази се на обучавање другог и тако редом свих делова колико их једно коло има. Како се који део кола научи, одмах се надовезује на претходно научен и са њим заједно увежбава. Веома је важно да се, осим учења корака, обрати пажња на држање руку, тела и све детаље који дају специфичан израз игри.

У раду је дат текст, музички приказ и кореографија дечјих кола „Ја посејам лан” и „Ја посејам лубенице”.

„Ја посејам лан“

Текст: *Ја посејам лан, баш на Ивандан.*

Рефрен: *Карала ме, карала ме Иванова мајка.*

Карала ме, карала ме Иванова мајка!

Ја ишчупах лан, баш на Ивандан,

Ја потопих лан, баш на Ивандан,

Ја истукох лан, баш на Ивандан,

Ја испредох лан, баш на Ивандан,

Ја изатках лан, баш на Ивандан,

Ја ти саших лан, баш на Ивандан,

Ја обукох лан, баш на Ивандан,

Ја исцепах лан, баш на Иван дан.

(После сваког стиха понавља се рефрен).

Музички приказ:

Ја по - се - јах лан баш - на И - ван - дан

Гр - ди - ла - ме, гр - ди - ла - ме И - ва - но - ва мај - ка, мај - ка.

Образац:

I део: такт 4/4

- 2 укрштена корака десно (предње укрштање),
- 1 корак десном ногом (десно са привлачењем),
- 2 укрштена корака лево (предње укрштање),
- 1 корак левом ногом (лево са привлачењем).

II део: такт 2/4

- 4 корака десно (са привлачењем),
- 4 корака лево (са привлачењем).

Народна игра „Ја посејох лубенице“ потиче из Србије (Косово). Текст и мелодија изучавају се најпре на часу музичке културе.

„Ја посејох лубенице“

Текст: *Ја посејох лубенице, покрај воде Студенице,*
Рефрен: *сено, слама, сено, слама, зоб, зоб, зоб,*
зоб, зоб, зоб!

Навади се сека Дора, на однесе троја кола.

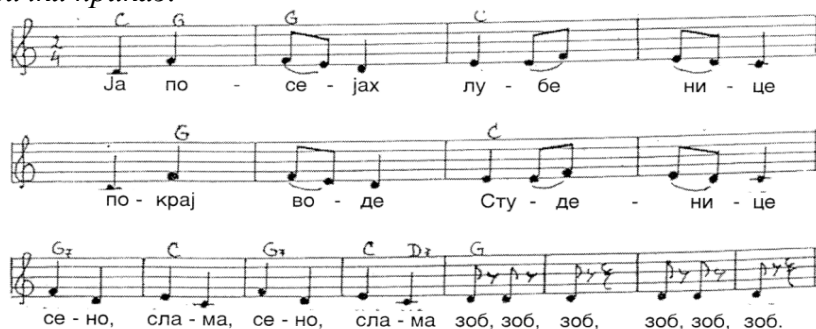
(Рефрен)

Ја ухватио сека Дору, одведох је своје двору.

(Рефрен)

Изводи се у отвореном или затвореном колу. Коло се креће супротно од казаљке на сату. Држање руку надолу. У првом делу игре заступљени су кораци са привлачењем, а у другом, топоти ногама и плесак рукама. Због једноставности корака и ведрине, деца радо налазе забаву у овој игри.

Музички приказ:



Образац:

Такт 2/4

- 4 корака удесно (са привлачењем),
- 4 корака улево (са привлачењем),

1 корак удесно (са привлачењем),
1 корак улево (са привлачењем),
3 пута се лупне десном ногом о под,
3 пута се плесне рукама.

ЗАКЉУЧАК

Деци најприступачнији облици музичких игара јесу народне игре и плесови. Они доприносе свестраном развоју личности, развоју музичких, али и моторичких способности. Њиховом применом реализују се биолошки, образовни и васпитни задаци физичког васпитања. Применом дечјих кола у настави физичког васпитања, подстиче се и развој колективизма, једнакости, равноправности, правилан однос према супротном полу, развија социјализација и моралне особине. Јавно наступајући дете осећа важност своје личности и стиче самопоуздање. Са елементима народних игара деца се срећу и у оквиру своје породице, али и на многобројним слављима везаним за обичаје који их прате.

Наставни садржаји из области дечјих народних кола пружају могућност корелације са многим наставним предметима и областима у млађим разредима основне школе: са наставом српског језика, музичке културе, природе и друштва, ликовне културе, али и са ваннаставним активностима (у оквиру фолклорне секција или секција народног стваралаштва).

Народне игре имају велики значај у науци, култури и уметности, а посебан значај имају у васпитању младих. Потребно их је, као део богатог народног стваралаштва, користити у реализацији биолошко-педагошких задатака физичког васпитања, те их организовати систематски и у континуитету. Када дете заврши основну школу, у фонду стеченог знања треба да понесе и одређено познавање наше народне уметности, као и свест о њеној изузетној уметничкој вредности.

Иако се друштво непрестано развијало, народне игре су и даље важан сегмент у свим видовима људске делатности. И данас, оне одражавају људске наде, страхове, жеље, стремљења и осећања. Традиција српског народа богата је и неисцрпна ризница коју треба отварати, откривати, упознавати и тако од заборава сачувати непроцењиве вредности које чине лепоту духа нашег народа, а на васпитачима и учитељима је велика улога и одговорност да буду чувари народне традиције и да је преносе на млађе генерације.

Литература

- Благајац, С. (1997): *Игра ми је храна: Методика физичког васпитања деце предшколског узраста 2*, Београд, Асоцијација „Спорт за све“.
- Богосављевић, М. (1997): *Покретне игре у дечјем вртићу*, Нови Сад, Драгон.

- Ђорђевић, Т. (1907): *Српске народне игре – књига прва*, Београд, Српска Краљевска академија, Етнографски зборник, књига девета.
- Elkonin, D. B. (2005): Theories of Play, *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 43, No. 2, pp. 3-89.
- Живановић, Н., Станковић, В., Ранђеловић, Н. и Павловић, П. (2010): *Теорија физичке културе*, Ниш, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Зечевић, С. (1981): *Српске народне игре, порекло и развој*, Београд, Етнографски музеј.
- Зрнзевић, Н. (2011): *Методика наставе физичког васпитања (од I до IV разреда основне школе)*, Лепосавић, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Зрнзевић, Н. (2012). Примена допунских вежби у циљу повећања активности на часу физичког васпитања. У Р. Арсић (ур.): *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, Књига 6, (стр. 209-217), Лепосавић, Учитељски факултет Призрен – Лепосавић.
- Ивић, И. (1985): Искуства из досадашњих истраживања традиционалних дечјих игара, *Предшколско дете*, 4, стр. 217- 236, 259-266.
- Јанковић, Љ., Јанковић, Д. (1964). *Народне игре*, VII књига, Београд, Просвета.
- Каменов, Е. и сар. (1986): *Играмо се, откривамо, стварамо...*, Нови Сад, Дневник.
- Котуровић, Б. (1956): Народне игре у физичком васпитању деце основних школа, *Настава физичког васпитања*, 3.
- Котуровић, Б. (1961): *Плес код деце – стилизовани*, Београд, Младо поколење.
- Костић, Р. (2001): *Плес, теорија и пракса*, Ниш, Графика „Галеб“.
- Крагујевић, Г. (1987): *Теорија и методика физичког васпитања*, Београд, Учитељски факултет Београд.
- Крагујевић, Г. (2006): *Физичко и здравствено васпитање за трећи разред основне школе (Приручник за учитеље)*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Љ. (1974): Коришћење аудиовизуелних средстава у стицању вештина у спорту, *Спортска пракса*, 1-2/1974, стр. 34.
- Малешевић, Н., Миљевић, С. (1986): *Игре за дјецу предшколског узраста и припремних одјељења основне школе*, Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства, „Свјетлост“.
- Мутавцић, В. (2001): *Народни плесови Србије* (Практикум педагошке праксе), Ниш, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Наставни план и програм основног васпитања и образовања на подручју Републике Србије*. Просветни гласник РС, бр. 10/2004, стр. 66, Београд.
- Недељковић, М., Матић, Р., (1989): *Игре и активности деце до поласка у школу*, Београд, Нова Просвета.
- Roller-Halačev, M. i Vegar, Z. (1980): *Igre predškolske djece*, Zagreb, Školska knjiga.
- Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе од I до IV разреда, Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

- Трнавац, Н. (1983): *Дечје игре*, Горњи Милановац, НИРО Дечје новине.
- Финдак, В. (2003): *Методика тјелесне и здравствене културе*, Загреб, Школска књига.
- Шумановић, М., Филиповић, В., и Сенткираљ, Г. (2005): Плесне структуре дјеце млађе школске доби, *Живот и школа*, бр. 14, стр. 44.
- <http://www.plesnaskola.rs>, posećeno 05. 05. 2014.
- <http://www.scribd.com/doc/14390317/Tihomir-Djordjevic-Srpske-Narodne-Igre-Knjiga-1>, posećeno 7. 05. 2014.

THE USE OF CHILDREN DANCE (KOLO) AND DANCE ELEMENTS IN PHYSICAL EDUCATION (P.E)

Summary: *Children dances and folk dances (kolo) are filled with a rich variety of steps, movements, forms and rhythms and physical activity that goes with them have a very important impact on psychological and physical on children bodies. By using elements of dance and children dance (kolo) a number of biological and educational tasks in Physical education can be solved with children. The most important biological task is to provide correct and natural holding of the body, which is necessary form the view of biological human development. It is also of special importance for the correct functioning of internal organs, cardio vascular and respiratory system, which is important for the whole organism. Children dances and folk dancing (kolo) have a positive impact on the majority of most motoric abilities such as follows: coordination, fastness, strength, endurance, thus enabling normal movement of all the joints. It is a reason more to pay particular attention to the presentation of dance elements and children dances (kolo) at a pre-school as well as junior school age. Children are introduced to the basic characteristics of the particular folk dances and get acquainted with the tradition and culture of their own people. When accompanied with singing or musical instruments, with a large number of rhythms and melodies, from the simplest to the most complex ones, they also present a treasury of an enormous value from the standpoint of music folklore. Apart from contributing to correct holding of the body, they also contribute to the personality forming, correct understanding of sex relations and mutual respect.*

Both pre-school and school teachers should be the best guardians of the folk tradition and its transferring to the young generations. Teaching contents from the area of national folk dances offer possibilities of correlation with other subjects in junior primary school classes.

Key words: *pupils, dance, children dance (kolo), P.E. pre-school junior age*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕТСКОГО ТАНЦА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме: Детские и народные танцы содержат разнообразные движения, формы и ритмы. Физическая активность во время их исполнения имеет большое значение с точки зрения психофизиологических воздействий на организм ребенка. Используя элементы детского танца решаем анатомобиологические, воспитательные и образовательные задачи в области физического воспитания. Наиболее важная анатомобиологическая задача заключается в обеспечении правильного и естественного положения, которое необходимо с точки зрения анатомобиологического развития человека. В частности, использование этих средств могут повлиять на работу внутренних органов, сердечно-сосудистой и дыхательной системы, что имеет большое значение для работы всего организма. Детские и народные танцы положительно влияют на развитие многих двигательных навыков: координации, скорости, силы, выносливости, позволяя нормальное движение суставов. Поэтому особое внимание необходимо уделять обработке элементов детского танца в дошкольном и младшем школьном возрасте. Знакомясь с основными характеристиках народных танцев, дети расширяют знания о традициях и культуре своего народа. Сопровождающая игру песня или музыкальный инструмент, с рядом ритмов и мелодий, от самых простых до самых сложных, представляют собой огромную ценность с точки зрения музыкального фольклора. Кроме содействия правильному формированию тела, способствуют формированию личности, правильному пониманию гендерных отношений и взаимному уважению. Педагоги и учителя должны сохранять песенные и музыкальные традиции народной культуры и передать будущему поколению многовековые традиции отечественного музыкального фольклора. Содержание материала из области народных танцев предоставляет возможность корреляции с другими предметами в начальных классах.

Ключевые слова: ученики, детские танцы, физическое воспитание, дошкольный и младший школьный возраст

Владан Пелемиш, МА⁵⁶

Учитељски факултет у Београду

Проф. др Момчило Пелемиш

Небојша Митровић, МА

Педагошки факултет у Бијељини

УТИЦАЈ ДВА РАЗЛИЧИТА КИНЕЗИОЛОШКА ТРЕТМАНА НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА⁵⁷

Апстракт: На узорку од 66 ученика (33 дечака и 33 девојчице), који су похађали четврти разред Основне школе “Бранко Радичевић” у Малом Зворнику, спроведено је лонгитудинално истраживање са циљем утврђивања утицаја два различита облика кинезиолошког третмана на развој моторичких способности деце млађег школског узраста. Моторичке способности процењене су помоћу стандардизованих моторичких тестова по моделу „EUROFIT“ батерије, прописане од стране Council of Europe (1993). Резултати истраживања указују на постојање статистички значајних разлика у корист дечака након првог примењеног третмана у простору статичке и експлозивне снаге. Након другог примењеног третмана статистички значајне разлике констатоване су у простору равнотеже и флексибилности у корист девојчица, те експлозивне и статичке снаге у корист дечака. Тестиране разлике када су у питању третмани, говоре у прилог постојања статистички значајних разлика у простору: равнотеже, сегментарне брзине покрета, статичке снаге и агилности у корист другог примењеног третмана за развој агилности. Аутори препоручују третман за развој агилности са децом млађег школског узраста.

Кључне речи: моторичке способности, разлике, ученици, третмани

УВОД

Последњих неколико деценија, моторичке способности биле су један од најчешћих предмета проучавања у области кинезиологије (спорта и физичког васпитања). Степен развијености моторичких способности ученика у

⁵⁶vladan.pelemis@uf.bg.ac.rs

⁵⁷Рад је настао у оквиру пројекта Учитељског факултета Универзитета у Београду „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“ (179020), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

значајној мери условљава њихов правилан раст и развој. Нажалост, у последње две декаде сведоци смо све израженије тенденције смањења физичке активности деце што се дешава не само код нас, већ и у земљама окружења (Šiljeg и сар., 2008; Strel и сар., 2009), као и у земљама развијеног света (Janz et al., 2000; Tomkinson et al., 2003; Wedderkopp et al., 2004). Трансформациони процеси, антрополошких карактеристика под утицајем програмираног вежбања у различитим кинезиолошким областима (спорту, рекреацији, физичком васпитању и кинезитерапији) као и последице тих процеса на људски организам имплементирају научна сазнања у циљу што успешнијег планирања, програмирања и реализације програмских садржаја, предуслов су ефикасног утицаја на раст и развој ученика, а касније и остваривање врхунских спортских резултата (Kurelić и сар., 1975; Momirović, 1984; Burton, & Miller 1998; Malacko и Rađo 2005; Mekić и Hodžić, 2008). Од избора и правилне примене методичко организацијских облика рада у великој мери зависи квалитет наставе физичког васпитања, и због тога у циљу интензификације и оптимализације ефеката рада, али и индивидуализације процеса физичког вежбања, препоручује се да посебну пажњу треба посветити управо организацији рада при реализацији наставних јединица (Bavčević и сар., 2006). Стога и развој контроле сопственог тела иде упоредо са развојем моторних области у мозгу (Herlok, 1967).

Млађи школски узраст представља изузетно важан сензитивни период за развој моторике уопште, а поготово када је реч о учењу и усвајању широког репертоара кретних (моторних) активности. Дете овог узраста је прилично независно када је реч о физичким активностима, а његова координација, равнотежа и прецизност се побољшавају током времена, заједно са брзином, снагом и издржљивошћу. Параметри раста девојчица овог узраста су у главном зависни од наследног фактора, међутим, фактор вежбања, сна и исхране су такође од великог значаја. Препоручена физичка активност за децу од 10 – 12 година је око 60 минута дневно, 7 пута недељно (World Health Organisation, 2003). Битна одлика школског доба (периода детињства) јесте наглашена и упадљива интегралност развоја, при чему су домени дечијег развоја (моторички, когнитивни и морфолошки) тесно повезани (Ismail, & Gruber, 1971). Један део моторичких способности је под утицајем генетских фактора, док је други део подложен утицају разних срединских фактора (Bala, 1985). У току онтогенезе долази до већих или мањих промена у целокупном дечијем организму. Те промене нису линеарне, више су дисконтинуираног карактера и нису исте за сву децу ни у истом узрасту и полу (Bala, 2007). Под утицајем наслеђа омогућава се манифестовање моторичког понашања карактеристичног за одређени спорт, а под утицајем тренинга и физичког вежбања профилишу се специфичне, функционалне, кинематичке и динамичке везе у складу са захтевима спортске гране (Kukolj и сар., 1997).

Циљ рада био је да се утврди утицај два различита облика кинезиолошког третмана на развој моторичких способности деце млађег школског узраста.

МЕТОД

За потребе истраживања била је коришћена емпиријска и статистичка метода. Истраживање је било лонгитудиналног карактера, спроведена су два мерења на узорку деце млађег школског узраста из Малог Зворника, Република Србија. Узорак испитаника био је изведен из популације деце млађег школског узраста, невероватносном методом узорковања, *Квотним узорком*. Користио се нацрт из реда Квази – експерименталних нацрта (*Нацрт са нееквивалентним групама само посттест*). Укупан број узорка чинило је 66 ученика старих 10 и 11 година, подељених на два хомогена субузорка: 33 дечака и 33 девојчице који су у тренутку мерења похађали четврти разред Основне школе „Бранко Радичевић“ у Малом Зворнику. Мерење је било извршено на почетку другог полугодишта 2012/2013. школске године, а родитељима деце који су планирани узорком је пре процене моторичких способности подељен анкетни упитник. Тестирање на њиховој деци је уследило тек након одобрења њихових родитеља (*Helsinkiška deklaracija za biomedicinska istraživanja*, 1975). За процену моторичких способности код деце млађег школског узраста били су коришћени моторички тестови по моделу „*EUROFIT*“ батерије тестова прописане од стране Комитета за развој спорта Савета Европе (*Council of Europe*, 1993). За процену опште равнотеже *Фламинго баланс тест*; за процену сегментарне брзине *Тапинг руком*; за процену флексибилности у зглобу кука *Преткон у седу*; за процену мишићне јачине прегибача шаке *Динамометрија шаке*; за процену репетитивне снаге трбушних мишица *Подизање трупа из лежања*; за процену мишићне јачине руку и раменог појаса *Издржај у згибу*; за процену агилности *Чунасто трчање 10x5 метара* и за процену мишићне јачине опружача ногу *Скок удаљ из места*.

Експериментални третмани моторичког вежбања били су реализовани „*кружним обликом рада*“ са укупно 27 термина од по 45 минута. Експериментални програми трајали су 9 недеља (три пута недељно у времену часова предвиђених за физичко васпитање), а имали су за циљ, повећање нивоа експлозивне и статичке снаге и агилности код деце.

Програм првог модела моторичког вежбања за развој снаге:

1. вежбе за повећање експлозивне снаге, 12 сати;
2. вежбе за повећање нивоа статичке снаге руку и раменог појаса, 5 сати;
3. вежбе за повећање нивоа статичке снаге трупа, 5 сати;
4. вежбе за повећање нивоа статичке снаге ногу, 5 сати;

5. ПНФ - проприоцептивна неуромускуларна фацилитација, после сваког програма.

Програм другог модела моторичког вежбања за развој агилности:

1. Вежбе за развој латералне агилности, 5 сати;
2. вежбе за развој брзине трчања, 5 сати;
3. вежбе за развој координације ногу, 12 сати;
4. вежбе за развој координације целог тела, 5 сати;
5. ПНФ - проприоцептивна неуромускуларна фацилитација, после сваког програма.

За све варијабле утврђена је основна дескриптивна статистика: аритметичка средина (AS), стандардна девијација (S), минимални (MIN) и максимални резултати мерења (MAX), скјунис - мера симетричности дистрибуције (SKEW) и кurtосис - мера хомогености дистрибуције (KURT). Нормалност дистрибуције тестирана је Колмогоров – Смирнов тестом, а t-тестом за две независне групе утврђене су статистички значајне разлике између група (дечаци и девојчице). За утврђивање статистички значајних разлика између примењених третмана, примењен је t-тест за зависне узорке.

РЕЗУЛТАТИ

У складу са методологијом кинезиолошких истраживања у табели 1 приказане су вредности разлика t-теста дечака и девојчица након првог трансформационог процеса, на нивоу статистичке значајности $p < 0,01$.

Како је приказано у табели 1 о разликама дечака и девојчица након првог третмана у моторичким способностима, констатује се на основу вредности t - теста и његове статистичке значајности постојање статистички значајних разлика између дечака и девојчица у варијаблама: *Скок удаљ из места*, *Динамометрија шаке* и варијабли *Издржај у згибу подхватом* све у корист дечака. То се може утврдити и инспекцијом њихових аритметичких средина. Вредности статистичке значајности Колмогоров – Смирнов теста указују да дистрибуција не одступа статистички значајно од нормалне. Очигледно је да су дечаци остварили боље и статистички значајније вредности када је у питању снага, те да имају бољу статичку и експлозивну снагу након првог третмана.

Табела 1. Резултати разлика дечака и девојчица након првог трансформационог процеса у моторичким способностима

Варијабла	Група	М	SD	t	p	p-KS
Фламинго баланс тест	Дечаци	14,757	8,629	-1,585	0,118	,623
	Девојчице	18,484	10,335			,921
Тапинг руком	Дечаци	15,251	1,921	0,908	0,368	,958
	Девојчице	14,839	1,764			,986
Претклон у седу суножно	Дечаци	16,848	7,323	-0,136	0,892	,871
	Девојчице	17,121	8,852			,799
Скок удаљ из места	Дечаци	137,30	23,234	2,736	0,008	,922
	Девојчице	122,54	20,495			,469
Динамометрија шаке	Дечаци	24,454	3,143	2,634	0,011	,073
	Девојчице	21,878	4,655			,897
Подизање трупа из лежања	Дечаци	19,515	3,483	1,953	0,055	,785
	Девојчице	17,697	4,058			,397
Издржај у згибу подхватом	Дечаци	9,597	4,094	6,165	0,000	,484
	Девојчице	4,042	3,166			,239
Чунасто трчање 10x5 метара	Дечаци	23,093	2,173	-2,241	0,028	,939
	Девојчице	24,263	2,065			,625

Легенда: AS – Аритметичка средина; S - Стандардна девијација; t-вредност т-теста; p-ниво статистичке значајности за т – тест; p-KS - ниво статистичке значајности за KS тест.

Табела 2. Резултати разлика дечака и девојчица након другог третмана у моторичким способностима

Варијабла	Група	М	SD	t	p	p-KS
Фламинго баланс тест	Дечаци	15,939	6,989	-2,706	0,009	,533
	Девојчице	21,030	8,248			,823
Тапинг руком	Дечаци	15,493	1,806	0,693	0,491	,764
	Девојчице	15,172	1,956			,988
Претклон у седу суножно	Дечаци	14,333	6,198	-3,713	0,000	,399
	Девојчице	20,030	6,262			,870
Скок удаљ из места	Дечаци	138,21	21,706	2,855	0,006	,711
	Девојчице	123,87	18,994			,952
Динамометрија шаке	Дечаци	23,484	3,873	1,536	0,129	,268
	Девојчице	21,909	4,439			,857
Подизање трупа из лежања	Дечаци	19,757	3,041	2,153	0,035	,789
	Девојчице	18,000	3,570			,853
Издржај у згибу подхватом	Дечаци	10,069	3,937	6,476	0,000	,340
	Девојчице	4,530	2,939			,286
Чунасто трчање 10x5 метара	Дечаци	23,093	2,082	-0,989	0,326	,976
	Девојчице	23,521	1,349			,873

Легенда: AS - Аритметичка средина; S - Стандардна девијација; t-вредност т-теста; p-ниво статистичке значајности за т – тест; p-KS - ниво статистичке значајности за KS тест.

Резултати приказани у табела 2 која говори о разликама дечака и девојчица након другог третмана у моторичким способностима, указују такође на постојање статистички значајних разлика аритметичких средина следећих варијабли: *Фламинго баланс тест* и *Претклон у седу суножно* у

корист дјевојчица, те у варијаблама *Скок удаљ из места* и *Издржај у згибу подхватом* у корист дечака. На основу статистичке значајности KS теста такође се уочава да нема статистички значајног одступања добијених дистрибуција од нормалних. Очигледно је, да је програм за развој агилности позитивно утицао код девојчица на разлике у испољеним способностима, које граде агилност као комбиновану моторичку способност. Дечаци су поново бољи у експлозивној и статичкој снази.

У табели 3 приказане су вредности разлика t-теста за две зависне групе испитаника, све на нивоу статистичке значајности $p < 0,01$.

Табела 3. Разлике између првог и другог трансформационог процеса

ВАРИЈАБЛЕ	AS ₁	AS ₂	r	t	P
Фламинго баланс тест	16,621	18,484	0,918	-3,849	0,000
Тапинг руком	15,045	15,333	0,901	-2,829	0,006
Претклон у седу суножно	16,984	17,181	0,722	-0,282	0,779
Скок удаљ из места	129,92	131,04	0,974	-1,726	0,089
Динамометрија шаке	23,166	22,697	0,876	1,831	0,072
Подизање трупа из лежања	18,606	18,878	0,971	-2,249	0,028
Издржај у згибу подхватом	6,819	7,300	0,940	-2,480	0,015
Чунасто трчање 10x5 метара	23,678	23,307	0,831	2,478	0,015

Легенда: AS₁ - аритметичка средина првог третмана; AS₂ - аритметичка средина другог третмана; r – пирсонов коефицијент корелације; t - вредност t теста; p - статистичка значајност t - теста.

На крају када се сагледају резултати који су приказати у табела 3 о разликама између првог и другог третмана, може се констатовати да су разлике испољене у варијаблама: *Фламинго баланс тест*, *Тапинг руком* и у варијабли *Издржај у згибу подхватом*, а све у корист другог третмана за развој агилности. Када се анализира последња варијабла *Чунасто трчање 10x5 метара*, уочава се позитивна математичка вредност t – теста, која је у ствари логички негативна обзиром на инверзну метрику (бољи резултат мањи резултат, време изражено у секундама), те се статистички значајна разлика такође може приписати другом третмана. Нема сумње да је третман за развој агилности код овог узраста произвео позитивне помаке.

ДИСКУСИЈА

Када се анализирају резултати истраживања, може се констатовати да извесна одступања која су се јавила у варијаблама за процену равнотеже, флексибилности и статичке снаге руку и раменог појаса код дечака и девојчица могу да укажу на доследност примене третмана снаге када су у питању деца различитог пола, али у исто време и недостатке који би се огледали у индивидуалном приступу у раду са децом у зависности од њихових карактеристика и способности антрополошког статуса. После

реализованог третмана снаге уочене су статистички значајне разлике у аритметичким срединама варијабли за процену експлозивне и статичке снаге руку и раменог појаса, те статичке снаге прегибача шаке, а све у корист дечака. Добијени резултати у складу су са налазима (Privitellio et al., 2007). Након другог примењеног третмана за развој агилности, после процене моторичких способности уочено је извесно одступање у варијаблама за процену равнотеже, флексибилности и статичке снаге руку и раменог појаса када су у питању дечаци, те статичке снаге руку и раменог појаса када су у питању девојчице, што се и није могло очекивати. Код девојчица је изражена и повећана хомогеност у варијаблама за процену агилности и сегментарној брзини покрета руку након третмана агилности.

Засигурно се може констатовати да је други примењени третман проузроковао позитивне помаке када су у питању девојчице, а дечаци су генерално задржали постојеће способности. Добијени резултати након другог третмана у складу су са налазима Bigovićeve (2006), на сличном узорку девојчица.

Резултати истраживања указују да су експериментални третмани моторичког вежбања проузроковали позитивне помаке у простору снаге и агилности. Ови резултати поклапају се са истраживањима које су реализовали (Raković, 2003; Jonić, 2004; Vidranski 2006) на сличном узорку испитаника.

ЗАКЉУЧАК

Различитости у испољавању моторичких способности код анализираног узорка једним делом су последица деловања третмана, а другим делом су специфичности укупног сазревања, стања мишићног, коштаног – зглобног, кардиоваскуларног, респираторног, нервног и можда по највише ендокриног система с обзиром на узраст. Добијени резултати могу помоћи при планирању трансформационих процеса у моторичког простора, као и организовању третмана и побољшања моторике код деце, што се данас показало као кључни приоритет у свету и код нас. Аутори препоручују третман агилности за побољшање развоја моторичких способности код деце млађег школског узраста.

Литература

Badrić, M. (2010). Utjecaj programiranog treninga na promjene u motoričkim sposobnostima učenika uključenih u rad školskog športskog društva. *U Zbornik radova 19 ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, "Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije '10"* (71-78). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

- Bala, G. (1985). *Sposobnosti i osobine lakše psihički ometenih učenika*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Bala, G. (2007). *Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Bavčević, T., Babin, J. & Prskalo, I. (2006). Complex group organizational forms as an optimizing factor in Physical education instruction. *Kinesiology* 38(1), 28-39.
- Bigović, M. (2006). Motoričke sposobnosti učenica mlađeg školskog doba. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije* 41, 289-302.
- Bompa, T. (1999). *Periodization: Theory and methodology of training*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Movement skill assesment*. Champaign: Human kinetics.
- Council of Europe (1993). *Eurofit: Handbook for the Eurofit Tests of Physical Fitness*. Strasbourg: Council of Europe.
- Drabik, J. (1996). *Children & Sports Training*. Stadion Publishing Company, Inc. Island Pond, Vt.
- Flisk, S. S. (2000). *Speed, Agility, and Speed Endurance Development*. In: Essentials of Strength Training.
- Fratrić, F. (2006). *Teorija i metodika sportskog treninga*. Novi sad: Pokrajinski zavod za sport.
- Graham, J.F. (2000). Agility training. In: L.E. Brown, V.A. Ferrigno and J.C. Santana (Eds.), Training for speed, agility, and quickness. (pp. 79-144). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, K. i Momirović, K. (1975): Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti. *Kineziologija* 5(1-2) 7-82.
- Mekić, M. i Hodžić, M. (2008). Utjecaj transformacionog programa dodatnih sati tjelesnog odgoja na tjelesni i motorički razvoj djece uzrasta od 14 do 16 godina. U *Zbornik radova IV Međunarodna konferencije, "Menadžment u sportu '08"*(421-441). Beograd: Fakultet za menadžment u sportu.
- Ismail, A.H., & Gruber, J.J. (1971). *Integrated development - Motor aptitude and intellectual performance*. Columbus: Charles E. Merrill Books, INC.
- Janz, K. F., Dawson, J. D., & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, (32), 1250-1257.
- Jonić, Z. (2004). *Razlike u morfološkom, motoričkom i funkcionalnom prostoru učenika i sportista predpubertetskog uzrasta*. Magistarski rad, Niš: Fakultet fizičke kulture.
- Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Radojević, Ž. i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje.
- Kukolj, M.S., Ugarković, D.L., Matavulj, D. i Jarić, S.M. (1997). Karakteristike motoričkih osobina sportista u periodu sazrevanja. *Fizička kultura* 51(4), 552-560.

- Malacko, J. i Rađo, I. (2005). *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Momirović, K. (1984.). *Kvantitativne metode za programiranje i kontrolu treninga*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Privitellio, S., Jogunica, R., Gulan, G. i Boschi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca. *Medicina* 43, 204-209.
- Šiljeg, K., Zečić, M., Mrgan, J. i Kević, G. (2008). Praćenje trenda promjene morfoloških i aerobnih sposobnosti srednjoškolaca od 2001. do 2006. godine. U *Zbornik radova 17 ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, "Stanje i perspektiva razvoja u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije '08"* (206-212). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Strel, J., Bizjak, K., Starc, G. i Kovač, M. (2009). Longitudinalna komparacija razvoja nekih telesnih karakteristika i motoričkih sposobnosti dve generacije dece i omladine od 7 do 18 godina starosti u slovenačkim osnovnim i srednjim školama u razdobljima od 1990-2001. i 1997-2008. U *Zbornik radova Međunarodne naučne konferencije, "Teorijski, metodološki i metodički aspekti fizičkog vežbanja '09"* (21-33). Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Tomkinson, G. R., Olds, T. S., & Gulbin, J. (2003). Secular trends in physical performance of Australian children: Evidence from the talent Search program. *Journal of sports medicine and physical fitness* 43, 90-98.
- Trajkovski - Višić, B., Zebić, O., Hrvoj, Z. (2010). Utjecaj kineziološkog programa na poboljšanje eksplozivne snage i agilnosti u červerogodišnjaka. U *Zbornik radova 8. godišnja međunarodna konferencija, "Kondicijska priprema sportaša '10"*, (477-480). Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Vidranski, T. (2006). *Utjecaj treninga karatea na motorička obilježja djece od 9 do 11 godina*. Doktorska disertacija. Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Wedderkopp, N., Froberg, K., Hans, H. S., Andersen, L. B. (2004). Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 14, 150-155.
- World Health Organisation. (2003). WHO, United Nations Children's Fund. *Global strategy for infant and young child feeding*. Geneva: World Health Organization, 2003 (<http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9241562218.pdf>, accessed 24 July 2013).

EFFECT OF TWO DIFFERENT TREATMENT ON KINESIOLOGICAL DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS IN YOUNG SCHOOL CHILDREN

Summary: In a sample of 66 students (33 boys and 33 girls) who attended the fifth grade of primary school "Branko Radičević" in Mali Zvornik, conducted a longitudinal study to ascertain the impact of two different forms of transformation processes in the development of motor skills in young school children. Motor skills were assessed using a standardized motor tests based on the "EUROFIT" batteries, as prescribed by the Council of Europe (1993). The results indicate a statistically significant difference in favor of boys after the first treatment applied in the area of static and explosive power. After the second treatment applied statistically significant differences were found in the area of balance and flexibility in favor of girls, and explosive and static strength for the boys. Tested the difference when it comes to treatments mostly a statistically significant difference in the area of: balance, segment speed movement, static strength and agility in favor of other treatments applied.

Key words: motor skills, younger school age differences, the students, tertmans

ВЛИЯНИЕ ДВУХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИРОВОК НА РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: На основе выборки 66 респондентов (соотношение в выборке составляет 33 мальчика и 33 девочки) четвертого класса начальной школы "Бранко Радичевич" в Малом Зворнике, был проведен лонгитудинальный анализ с целью выяснения влияния двух различных типов кинезиологических тренировок на развитие двигательных способностей учащихся младшего школьного возраста. Двигательные навыки оценивались при помощи стандартизированного теста на развитие моторики на основе „EUROFIT“ модели, в соответствии с правилом, установленным Council of Europe (1993). Результаты показывают статистически значимые различия в пользу мальчиков после первой тренировки, применяемой в области статической и взрывной силы и других проявлений скоростно-силовых возможностей. После применения второй тренировки статистически значимые различия были обнаружены в области равновесия и гибкости в пользу девочек, а при более интенсивной нагрузке на скоростно-силовые качества - в пользу мальчиков. Исследование различий, появившихся в процессе тренировок, говорит о существовании статистически значимой разницы в области: равновесия, скорости движения, статической прочности, способности к произвольному контролю, мелкой и крупной моторики, принципа агильности в пользу других методов лечения, направленных на развитие агильности. Авторы рекомендуют проводить тренировки, направленные на развитие агильности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: двигательные навыки, различия, учащиеся, тренировка, кинезиология

Мр Дејан Радивојевић⁵⁸

Основна школа „Дубрава“ Књажевац

ОДНОС УЧИТЕЉА ПРЕМА ПОТЕШКОЋАМА У УСВАЈАЊУ САДРЖАЈА ИЗ ГЕОГРАФСKE НАУКЕ⁵⁹

Апстракт: Из наставних садржаја наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво издвојени су географски садржаји као целина која је испитивана. Ови садржаји подељени су, у складу са поделом саме географске науке, на: физичко-географске, друштвено-географске, регионално-географске и картографске садржаје. Циљ истраживања био је утврђивање мишљења учитеља о томе да ли сагледавају специфичности појединих група садржаја унутар географских садржаја и утврђивање који су од тих садржаја ученицима „најтежи“ у процесу реализације. Сprovedено је систематско неекспериментално истраживање на једноставном случајном узорку учитеља који изводе наставу у млађим разредима основне школе са укупно 216 испитаника. Коришћена је метода анализе педагошке теорије и праксе и дескриптивна метода. Примењена је техника анкетирања и конструисан је посебан упитник састављен од 24 ајтема у форми петостепене скале процене Ликертовог типа. Добијени резултати указују да постоје разлике у тежини усвајања ових садржаја, односно да не представљају сви географски садржаји исту потешкоћу ученицима у наставном процесу. Издвојени су картографски садржаји као најтежи јер полазе од картографских знакова који су апстракције вишег реда, а истовремено је поступак њихове обраде веома скраћен у односу на поступак препоручен у методици.

Кључне речи: наставни садржаји, географски садржаји, учитељи, ставови, потешкоће

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Садржаји наставних предмета прописују се Наставним планом и програмом. У Педагошкој енциклопедији (1989) наставни садржаји одређују се као „цјелокупно људско генерацијско искуство што га ваља пренети на генерације које долазе и у том их процесу оспособити за даље богаћење те залихе искустава“. „Према Т. Продановићу, наставни садржаји представљају посебно одабране и дидактички обликоване научне чињенице из области

⁵⁸ centar@neobee.net

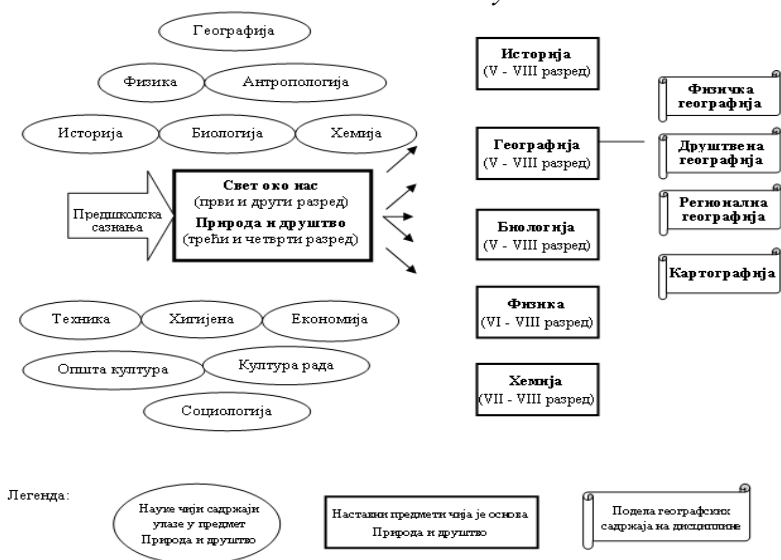
⁵⁹ У раду су делимично приказани резултати магистарске тезе *Специфичности реализације садржаја из области географије у настави природе и друштва*, одбрањене на Учитељском факултету у Лепосавићу дана 18.12.2012. године пред комисијом у саставу: проф. др Александар Милојевић, председник, проф. др Радивоје Кулић, ментор – члан, проф. др Јован Базић, члан, проф. др Радомир Арсић, члан и доц. др Петар Рајчевић, члан

природе, културе, уметности, науке, технике, технологије рада и свакодневног живота. То су слободније речено, програмски атоми (...) развојни фактор“ (Ђорђевић и Ничковић, 1990) који доприноси развоју ученикових знања, способности, навика и умења.

За наставно подручје природе и друштва садржаји су бирани тако да ученике уводе у основе многих наука: биологије, географије, физике, хемије, екологије, технике, технологије, социологије, историје, саобраћаја, хигијене... „Ученици се не могу упознати са садржајима мозаички и неосмишљено, што разуме се, захтева и дидактичко-методичку трансформацију садржаја“ (Лазаревић и Банђур, 2001). Садржаји наставних предмета *Свет око нас* и *Природа и друштво* бирају се тако да представљају кључне појмове из широког поља научних дисциплина, да су научно засновани и да су блиски животним условима и психо-физичком развоју ученика, да одговарају учениковим предзнањима и интересовањима и да су приступачни његовим могућностима сазнања. То значи да се води рачуна о научном и о педагошком критеријуму при избору садржаја. „Између пута сазнања у науци и пута стицања научних знања у настави не сме бити начелне разлике.“ (Богичевић, 2010). Они треба да су представљени на начин који је за ученике занимљив, атрактиван и изазован и који од њих изискује улагање напора у складу са индивидуалним могућностима.

Прве и основне појмове о природи и друштву деца упознају пре поласка у школу. Затим се тај процес наставља кроз наставу предмета *Свет око нас* и *Природа и друштво* када се ови појмови надограђују и тиме ствара основа за даље образовање и васпитање и за стицање целовитог система знања и диференцијацију наука на природне и друштвене.

Схема 1. Науке чији садржаји улазе у СОН и ПИД и њихова диференцијација у даљем школовању



ГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Схватању јединства природе и друштва и остваривању прописаних циљева и задатака за овај предмет и наставу у целини свакако да доприносе **садржаји из области географије** који су интегрисани у њега. Изучавајући ове садржаје ученици стичу основне појмове из свих географских дисциплина. То су: математичка географија, физичка географија, друштвена географија, регионална географија и картографија. Наравно, садржаји из географске науке у оквиру наставе овог предмета су елементарни садржаји који ученика треба да уведу у схватање природе и друштва и да истовремено буду увод у детаљније изучавање географске науке.

Као што се географска наука дели на низ дисциплина, тако се и географски садржаји у наставном подручју природе и друштва могу поделити на садржаје које проучава свака од ових дисциплина. Треба истаћи да се са ученицима млађег основношколског узраста не смеју правити поделе географских садржаја на овај начин, па чак ни поделе садржаја на поједине науке, јер они треба да схвате јединство природе и друштва, њихову повезаност и условљеност. У раду се, искључиво ради прецизнијег објашњења свих специфичности које треба уважити приликом реализације садржаја, врши само условна подела истих.

Физичко-географски садржаји. Физичка географија као наука проучава природу Земљине површине, па су садржаји физичке географије: рељеф, клима, воде, земљиште, биљни и животињски свет. За физичку географију често се везује и математичка географија са својим предметом проучавања, а то су: васиона, небеска тела, Земља као небеско тело, њена кретања и оријентација на Земљи. Већина ових садржаја може се обрађивати у географском простору, односно природном амбијенту. Садржаји који се не могу обрадити непосредно у природној средини обрађују се уз помоћ карата, слика, наставних филмова, узорака и других очигледних наставних средстава и уз помоћ неких инструмената (компас, термометар, ветроказ). Усвајањем ових садржаја упознаје се комплекс физичко-географског простора у коме се одвијају веома сложене појаве и процеси који условљавају укупан живот на Земљи. Темељно схватање и усвајање ових садржаја гаранција је формирања научног погледа на свет код ученика.

Физичко-географски садржаји заступљени су у оквиру следећих наставних тема: „Жива и нежива природа“ и „Оријентација у простору и времену“ у првом разреду, „Жива и нежива природа“ и „Кретање у простору и времену“ у другом, „Природа – човек – друштво“ и „Кретање у простору и

времену“ у трећем и „Рад, енергија, производња и потрошња“ у четвртном разреду.⁶⁰

Друштвено-географски садржаји односе се на становништво, привредне делатности људи и насеља. У раду са ученицима треба да имамо у виду да су ови садржаји подложни брзим променама и стално их актуелизовати и прилагођавати стварном стању. Такође, „знања о друштву су највишег степена сложености“ (Аврамовић, 2007). Стога, у наставном процесу треба испољити посебну тактичност и обазривост како би ученици на правилан начин разумели и усвојили све предвиђене садржаје и како би се постављени циљеви остварили. При обради ових садржаја најбоље је организовати посете, излете, екскурзије, али је могуће и непосредну очигледност заменити другим очигледним средствима. У том смислу могу се користити: карте, наставни филмови, телевизијске емисије, фотографије, мултимедијалне презентације, слике, графикони и сл. Пожељно је и ученике ангажовати на прикупљању различитих података и очигледних средстава, изради збирки, паноа са одређеном тематиком, чиме ће им ови садржаји постати интересантнији, ближи и приступачнији без обзира на сложеност и обимност.

Ова група садржаја заступљена је у следећим наставним темама: „Ја и други“, „Жива и нежива природа“ и „Култура живљења“ у првом разреду, „Жива и нежива природа“, „Где човек живи“ и „Људска делатност“ у другом и „Природа – човек – друштво“ и „Људска делатност“ у трећем разреду. У четвртном разреду све научене појмове треба да примене на просторе Србије, па они имају карактер регионално-географских садржаја.

Регионално-географски садржаји имају значајно место и улогу у географском васпитању и образовању ученика. Концепт географских садржаја у основној школи (са изузетком петог разреда) темељи се управо на принципу регионалне географије. Методичке подобности ових садржаја зависе од више фактора, од којих су најзначајнији узраст ученика, величина, степен проучености и просторна удаљеност регије. Узимајући у обзир ове факторе, почиње се од најближе средине и постепено у старијим разредима иде ка широј регији. При обради регионалних садржаја увек треба поћи од раније обрађених појмова који се тичу физичко-географских и друштвено-географских садржаја. Због тога треба применити принцип спирално-узлазног распореда (Де Зан, 2001) јер он омогућава да се до новог сазнања дође понављањем већ усвојених знања. Сем тога, његовом применом обрађују се појаве које су типичне за одређени простор, а чију основу представљају раније усвојени општи садржаји. На крају, треба нагласити да су ученици на овом узрасту способни за разна уопштавања и извођења закључака, па их увек треба максимално ангажовати по принципу активног усвајања знања.

⁶⁰ Све наставне теме које се наводе у тексту по разредима и за све области у складу су са важећим правилницима чији је попис дат у оквиру коришћене литературе.

За успешну реализацију ових садржаја најзначајнију улогу имају посете, излети и наставне екскурзије јер омогућавају непосредно упознавање географских садржаја одређене регије. Појмове које упознају на терену моћи ће да повезују са новим које буду учили и много лакше ће савладавати не само оне појмове које виде већ и оне који се надовезују на њих. Ако излете, екскурзије и посете није могуће извести, у настави се могу употребити сва наставна средства и дидактички материјали.

Картографски садржаји. Рад на стицању картографске писмености пролази кроз посебан методички поступак у коме се јављају одређене тешкоће. Прва се испољава у томе што се картографска писменост не стиче одједном већ у дужем периоду школовања. Друга произилази из чињенице да је учење географије условљено коришћењем саме карте. Њу је могуће превазићи тако што се после основног упознавања карте иста користи у настави, па се учење географских чињеница и упознавање карте међусобно допуњују. Сам процес сличан је процесу учења технике читања, јер се уз учење азбуке учи и само читање, а потом се читањем књига усавршава вештина читања. Ипак, свако слово представља један знак за један одређен глас, док један картографски знак представља читаву једну врсту географских објеката који су међусобно слични по неким особинама али и различити по већини других особина. Произилази да је картографска писменост и „читање“ карте сложеније од учења самог читања. Због тога се стицање картографске писмености мора заснивати на непосредном упознавању ученика са разноврсним географским објектима и појавама. То се постиже непосредним посматрањем географских чињеница и на основу тога изграђивањем географских појмова, па се од њих прелази на географске знаке којима се ти појмови бележе на географској карти. Они су, у односу на географске појмове, „апстракције вишег реда“ (Рудић, 1982).

Постоје два основна проблема у поступку стицања картографске писмености. Први је у томе на који начин и по ком поступку се од стварних објеката и појава у природи прелази на географску карту на којој су они представљени посебним знацима. Други проблем је како да ученици помоћу географске карте у својој машти представе изглед стварног терена приказаног на карти. Први поступак, од рељефа до карте, је индуктивног, а други, од карте ка стварном рељефу, дедуктивног карактера. Без обзира на то, они су у узајамној условљености, јер тек кад ученик може да „прође оба пута“ значи да је разумео географску карту. Наредни пут био би неприхватљив јер би од ученика захтевао много више времена, труда и механичког памћења, односно „читање пре него што су научили азбуку“ (Јањушевић, 1948).

Цео поступак увођења ученика у картографску писменост треба да се одвија по одређеним фазама следећим редоследом (Секуловић, 1981): „упознавање оријентације у простору; упознавање изгледа земљишта у крају;

умањено представљање објеката; прелазак са слике на план; прелазак са природе на рељеф; прелазак са рељефа на карту; прелазак са карте на рељеф; прелазак са карте краја на карту домовине“. Неке од фаза се реализују у првом и другом разреду, већина у трећем и неке у четвртном разреду.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања био је да се испитају специфичности садржаја из различитих географских дисциплина. Неке од њих ученици усвајају лакше јер су ближи њиховим интересовањима и могућностима непосредног сазнања, док друге усвајају са извесним тешкоћама јер их је немогуће непосредно опаžати и од ученика изискују виши степен апстракције. Истраживањем ћемо да утврдимо мишљење учитеља о томе које од ових садржаја ученици усвајају са интересовањем и лакоћом а које са извесним потешкоћама.

Циљ истраживања је био да се утврди мишљење учитеља о томе који од садржаја, у складу са поделом географских садржаја на садржаје из физичке, друштвене, регионалне географије и картографије, ученицима представљају највећу потешкоћу у процесу реализације и усвајања. Наиме, циљ је био утврђивање односа који учитељи имају према групама географских садржаја који се издвајају у оквиру наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво.

Хипотезе од којих се у истраживању пошло, формулисане су на следећи начин:

Н₁: Очекујемо да учитељи недовољно уочавају и уважавају специфичности географских садржаја у односу на садржаје других наука интегрисане у предмете *СОН* и *ПВД*;

Н_а: Учитељи уочавају и уважавају специфичности географских садржаја у односу на садржаје других наука интегрисане у предмете *СОН* и *ПВД*;

Н₂: Очекујемо да учитељи недовољно уочавају различите потешкоће приликом реализације садржаја у складу са њиховом условном поделом на садржаје из физичке, друштвене и регионалне географије и картографије;

Н_а: Учитељи уочавају различите потешкоће у процесу реализације садржаја у складу са њиховом поделом на садржаје из физичке, друштвене и регионалне географије и картографије.

Метод коришћене у истраживању су метода анализе педагошке теорије и праксе и дескриптивна метода. Примењена је **техника** анкетања и њој одговарајући мерни **инструмент** упитник. За потребе истраживања конструисан је посебан упитник за процену ставова који се састоји од 24 ајтема, конструисаних у форми скале процене Ликертовог типа. Испитаници су се изјашњавали о свакој тврдњи одговором који представља степен у коме тврдњу прихватају, односно одбијају. Степени прихватања и одбијања означени су бројевима. Тако је утврђена петостепена Ликертова скала ставова

затвореног типа у којој број 5 (пет) означава степен највећег – потпуног слагања, па тако опадајућим низом до броја 1 (један) који означава потпуно одбацивање и негирање тврдње, односно неслагање са датом тврдњом.

Узорак обухваћен истраживањем је једноставни случајни узорак просветних радника који изводе наставу у млађим разредима основне школе. Обухватио је укупно 216 запослених у разредној настави, чији је број по општинама следећи: Зајечар - 52, Књажевац - 41, Сокобања - 39, Врање - 37, Неготин - 33 и Голубац - 14 испитаника. Такође, узорак је формиран без обзира на пол учитеља и степен њихове стручне спреме (учитељи са IV и V степеном, наставници разредне наставе са VI и професори разредне наставе са VII степеном).

У поступку обраде добијених података и закључивања коришћене су технике инференцијалне статистике које спадају у непараметријске технике дефинисања мера релација. То су: контингенцијске табеле, апсолутне и релативне фреквенције, емпиријске и теоријске фреквенције, h_i – kvadrat тест (χ^2 – тест) и коефицијент контингенције (C).

РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

На почетку истраживања било је неопходно да се утврди мишљење учитеља о постојању самих специфичности географских садржаја у односу на садржаје из других наука који се изучавају у оквиру предмета Свет око нас и Природа и друштво. Добијени су следећи подаци:

Табела 1. *Мишљење учитеља о специфичностима географских садржаја у оквиру СОН и ПИД*

Тврдња: Постоје објективне специфичности географских садржаја			
Одговор	Frequency	Percent	Valid Percent
1. Уопште се не слажем	1	,5	,5
2. Углавном се не слажем	4	1,9	1,9
3. Делимично се слажем	37	17,1	17,1
4. Углавном се слажем	70	32,4	32,4
5. Потпуно се слажем	104	48,1	48,1
Total	216	100,0	100,0

Велики број учитеља се у потпуности сложио да су географски садржаји специфични. Ако се њима дода и број оних који се са наведеном тврдњом углавном слажу, добијамо да чак 80,6% испитаних учитеља уважава специфичности садржаја из географије. Са друге стране, само 5 учитеља, односно 2,4% не уочава специфичности ових садржаја (уопште или углавном се не слажу са полазном тврдњом). Уздржаних, односно оних који се делимично слажу је 37. Податак да се више од 4/5 испитаника изјаснило позитивно упућује нас на одбацивање полазне хипотезе H_1 и на закључак да

учитељи уочавају и уважавају специфичности ових садржаја у односу на друге садржаје који се изучавају у предметима *СОН* и *ПИД*.

Табела 2. Разлика између добијених и очекиваних одговора

	Observed N	Expected N	Residual
Уопште се не слажем	1	43,2	-42,2
Углавном се не слажем	4	43,2	-39,2
Делимично се слажем	37	43,2	-6,2
Углавном се слажем	70	43,2	26,8
отпуно се слажем	104	43,2	60,8

Табела 3. Вредност χ^2

Hi-kvadrat test	
Chi-Square	179,880
df	4
Asymp. Sig.	,000

Полазну хипотезу H_1 да учитељи недовољно уочавају и уважавају специфичности географских садржаја у односу на садржаје других наука интегрисане у предметима *СОН* и *ПИД* у целости одбацујемо јер је добијена вредност χ^2 статистички значајна на нивоу $p = .00$. Постоји статистички значајна разлика између опажених и очекиваних фреквенција. Изражена је у петом и четвртој степену слагања а код осталих ставова, негативних и неутралних, та разлика је негативна јер је број опажених фреквенција мањи у односу на број очекиваних.

Садржаји из физичке географије представљају посебну групу садржаја, за које су учитељи заузели следеће ставове:

Табела 4. Однос учитеља према физичко-географским садржајима

Тврдња: Највећи проблем ученицима су физичко-географски садржаји			
Одговор	Frequency	Percent	Valid Percent
1. Уопште се не слажем	4	1,9	1,9
2. Углавном се не слажем	9	4,2	4,2
3. Делимично се слажем	90	41,6	41,6
4. Углавном се слажем	83	38,4	38,4
5. Потпуно се слажем	30	13,9	13,9
Total	216	100,0	100,0

Уочавамо да се са тврдњом у потпуности сложило 30 испитаних учитеља (близу 14%), а да се још 83 (или 38,4%) углавном сложило. Највише је оних који су уздржани по овом питању – 90 испитаника (односно преко 41, 5%). Број оних који се нису сложили са тврдњом укупно износи нешто преко 6%.

Табела 5. Разлика између добијених и очекиваних одговора

	Observed N	Expected N	Residual
Уопште се не слажем	4	43,2	-39,2
Углавном се не слажем	9	43,2	-34,2
Делимично се слажем	90	43,2	46,8
Углавном се слажем	83	43,2	39,8
Потпуно се слажем	30	43,2	-13,2

Табела 6. Вредност χ^2

Hi-kvadrat test	
Chi-Square	154,046
df	4
Asymp. Sig.	,000

Анализом је утврђено да постоји негативна разлика у фреквенцијама између опажених и очекиваних одговора код оних који се у потпуности слажу или не слажу у оба степена. Највећу позитивну вредност има разлика уочена код неутралних ставова учитеља, па тек онда код оних који се углавном слажу. Како је ова разлика утврђена на нивоу $p = .00$ наводи нас да не прихватимо специфичну хипотезу H_2 .

Садржаји из друштвене географије су целина у односу на коју смо добили следеће:

Табела 7. Однос учитеља према друштвено-географским садржајима

Тврдња: Највећи проблем ученицима су друштвено-географски садржаји			
Одговор	Frequency	Percent	Valid Percent
1. Уопште се не слажем	4	1,9	1,9
2. Углавном се не слажем	23	10,7	10,7
3. Делимично се слажем	62	28,7	28,7
4. Углавном се слажем	77	35,6	35,6
5. Потпуно се слажем	50	23,1	23,1
Total	216	100,0	100,0

И овде уочавамо разлике у одговорима испитаних учитеља. Лако се запажа да се са тврдњом слаже, у потпуности или углавном, њих 127 (или близу 59%), да је уздржаних 62 (више од 28,5%) и да се не слаже, уопште или углавном, 27 учитеља (преко 12,5%).

Табела 8. Разлика између добијених и очекиваних одговора

	Observed N	Expected N	Residual
Уопште се не слажем	4	43,2	-39,2
Углавном се не слажем	23	43,2	-20,2
Делимично се слажем	62	43,2	18,8
Углавном се слажем	77	43,2	33,8
Потпуно се слажем	50	43,2	6,8

Табела 9. Вредност χ^2

Hi-kvadrat test	
Chi-Square	80,713
df	4
Asymp. Sig.	,000

Анализа показује да постоји статистички значајна разлика између опажених и очекиваних фреквенција. Ова разлика је позитивна када су у питању слагања са тврдњом, а негативна код њеног оспоравања. Значајност разлике утврђена је са ризиком грешке који је мањи од .05, односно $p = .00$, па оспорава специфичну хипотезу H_2 да нема разлике унутар географских садржаја.

Садржаји из регионалне географије су део чија је специфичност у процесу реализације доказана заузимањем следећих ставова наставника:

Табела 10. Однос учитеља према регионално-географским садржајима

Тврдња: Највећи проблем ученицима су регионално-географски садржаји			
Одговор	Frequency	Percent	Valid Percent
1. Уопште се не слажем	9	4,2	4,2
2. Углавном се не слажем	51	23,6	23,6
3. Делимично се слажем	68	31,5	31,5
4. Углавном се слажем	77	35,6	35,6
5. Потпуно се слажем	11	5,1	5,1
Total	216	100,0	100,0

Са наведеном тврдњом сложио се досад најмањи број испитаних учитеља, односно у исто време са њом се није сложио највећи број. Тврдњу је прихватио, углавном или у потпуности, тек нешто више од 40,5% испитаника, неутралан је 31,5% и није се сложило, углавном или уопште, близу 28%. Ово указује на став учитеља да садржаји из регионалне географије ученицима не представљају велики проблем, што је и очекивано јер су ученицима најближи и омогућавају непосредно сагледавање кроз амбијенталну и истраживачку наставу на терену.

Табела 11. Разлика између добијених и очекиваних одговора

Табела 12. Вредност χ^2

	Observed N	Expected N	Residual
Уопште се не слажем	9	43,2	-34,2
Углавном се не слажем	51	43,2	7,8
Делимично се слажем	68	43,2	24,8
Углавном се слажем	77	43,2	33,8
Потпуно се слажем	11	43,2	-32,2

Hi-kvadrat test	
Chi-Square	93,167
df	4
Asymp. Sig.	,000

Вредности разлике између опажених и очекиваних фреквенција негативне су код крајњих степена слагања или неслагања, а код свих осталих имају позитивну вредност. Статистички значајна разлика утврђена је на нивоу $p = .00$. па отуда не прихватамо хипотезу H_2 .

Садржаји из картографије су последња целина која се изучава у оквиру географских садржаја у млађим разредима основне школе, а за које смо добили следеће податке:

Табела 13. Однос учитеља према картографским садржајима

Тврдња: Највећи проблем ученицима су картографски садржаји			
Одговор	Frequency	Percent	Valid Percent
1. Уопште се не слажем	6	2,8	2,8
2. Углавном се не слажем	25	11,6	11,6
3. Делимично се слажем	53	24,5	24,5
4. Углавном се слажем	78	36,1	36,1
5. Потпуно се слажем	54	25,0	25,0
Total	216	100,0	100,0

Испитани учитељи су се сложили у највећем броју до сада када је у питању тежина неке од група географских садржаја, односно проблем њихове реализације и усвајања од стране ученика. Наиме, чак 132 испитаника (преко 61%) сматра да највећи проблем приликом реализације представљају картографски садржаји. Мање од 1/4 је уздржано, а тек нешто преко 14% се није сложило са тврдњом. Ово указује на став учитеља да картографски садржаји, у односу на све друге географске садржаје, ученицима представљају највећи проблем у процесу реализације и усвајања.

Табела 14. Разлика између добијених и очекиваних одговора

	Observed N	Expected N	Residual
Уопште се не слажем	6	43,2	-37,2
Углавном се не слажем	25	43,2	-18,2
Делимично се слажем	53	43,2	9,8
Углавном се слажем	78	43,2	34,8
Потпуно се слажем	54	43,2	10,8

Табела 15. Вредност χ^2

Hi-kvadrat test	
Chi-Square	72,657
df	4
Asymp. Sig.	,000

Позитивна разлика између опажених и очекиваних фреквенција постоји на свим нивоима слагања са тврдњом, односно већи број учитеља од очекиваног потврдио је да управо картографски садржаји представљају највећи проблем ученицима у процесу реализације. Негативне вредности ова разлика има код оба степена неслагања са тврдњом, односно мање је одговора од очекиваних који се са тврдњом нису сложили. Разлика и резултат χ^2 утврђени су на нивоу $p = .00$ и наводе на одбацивање хипотезе H_2 .

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Тестирањем значајности разлика између фреквенција постављена хипотеза која је гласила „Очекујемо да учитељи недовољно уочавају различите потешкоће приликом реализације садржаја у складу са њиховом условном поделом на садржаје из физичке, друштвене и регионалне географије и картографије“ односно да се не очекују статистички значајне разлике између ставова учитеља у целости се одбацује јер су добијене вредности χ^2 статистички значајне на нивоу $p = .00$. Прихватимо алтернативну хипотезу и закључујемо да постоје разлике у тежини усвајања географских садржаја које учитељи уочавају у процесу њихове реализације, односно да не представљају сви географски садржаји исту потешкоћу ученицима у наставном процесу. Запажамо да су, по мишљењу учитеља, за обраду и учење најлакши физичко–географски садржаји, затим регионално–географски, па друштвено–географски и на крају картографски садржаји.

Садржаји из физичке географије представљају, по мишљењу учитеља, одређени, али не велики проблем приликом реализације. То је разумљиво с обзиром да се са већином ових садржаја ученици сусрећу од најмлађег

узраста, и пре поласка у школу. Ипак, тек у школи они добијају научни карактер и формирају се јасне представе о томе шта они заиста значе. Они су, такође, доступни непосредном посматрању па их, без обзира на мноштво нових података које подразумевају, ученици лакше усвајају.

Друштвено–географски садржаји представљају већу потешкоћу. Овакав став учитеља је и очекиван јер они за ученике представљају углавном новину и са већином ових садржаја се ученици упознају тек у школи. Неки се не могу непосредно посматрати јер подразумевају удаљена места, насеља са великим бројем становника, различита занимања људи и слично.

Регионално–географски садржаји представљају мању потешкоћу у односу на друштвене, али већу у односу на физичко–географске садржаје. То је и разумљиво јер они укључују садржаје из физичке географије и друштвене географије који се односе на одређену територију. Ученицима су просторно најближи и тиме постоји највећа могућност њиховог непосредног опажања, али су тежи од физичко–географских јер подразумевају и садржаје из друштвене географије, односно представљају комбинацију ових садржаја.

Најзад, учитељи су као ученицима најтеже за усвајање издвојили картографске садржаје. Географска карта је представа простора која има специфичне знаке за представљање географских чињеница. На њој се тродимензионални простор приказује у две димензије, а све познате појаве и објекти симболима који често и не личе на саме објекте и појаве у природном и друштвеном окружењу. Дакле, на основу географских чињеница изграђују се географски појмови, па се од њих прелази на географске знаке којима се ти појмови бележе на географској карти, а који су у односу на географске појмове „апстракције вишег реда“ (Рудић, 1982). Сем тога, и цео поступак увођења ученика у картографску писменост је „скраћен“ у односу на онај који се препоручује у већини уџбеника из методике наставе Природе и друштва или Географије, па од ученика захтева доста механичког учења. Без обзира што се са обрадом ових садржаја почиње тек у трећем разреду, из наведених и вероватно многих других разлога у чије се датаљније набрајање и објашњење нећемо упуштати јер нису предмет овог рада, учитељи су мишљења да ови садржаји представљају највећи проблем за ученике у односу на остале садржаје из географске науке.

Литература

- Аврамовић, З. (2007): Знање, незнање и погрешно знање у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, vol. 39, бр. 1, 69 – 85.
- Богичевић, Д. (2010): *Практикум из дидактике*, Лепосавић: Учитељски факултет Лепосавић
- De Zan, I. (2001): *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga

- Ђорђевић, М, Ничковић, Р. (1990): *Педагогија*, Ниш: Просвета
- Јањушевић, М. (1948): *Методика наставе Земљописа у основној школи*, Београд: Просвета
- Круљ, Р, Качапор, С, Кулић, Р. (2003): *Педагогија*, Београд – Лепосавић: Свет књиге, Учитељски факултет Призрен – Лепосавић
- Лазаревић, Ж, Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина – Београд: Учитељски факултет Јагодина, Учитељски факултет Београд
- Милојевић, А, Марковић Е, Милојковић, С. (2011): Виртуелни простор и образовање, Лепосавић: *Зборник радова Учитељског факултета у Лепосавићу*, бр.5, 27 – 36.
- Мићановић, М. (2005): Савремени приступ обради географских садржаја у основној школи, *Педагошка стварност*, vol. 51, бр. 9 – 10, 748 – 755.
- Муџић, V. (1986): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo: Svijetlost
- Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11)
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/05, 15/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11)
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/06, 15/06 и 2/08, 3/11, 7/11).
- Рудић, В. (1982): *Методика наставе Географије*, Београд: Научна књига
- Секуловић, В. (1981): *Методика наставе Географије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Станимировић, Б, Анђелковић, С. (2003): *Методика наставе природе и друштва – избор текстова*, Врање: Учитељски факултет

TEACHERS' ATTITUDE IN RELATION TO DIFFICULTIES IN ACQUIRING CONTENTS OF GEOGRAPHY SCIENCE

Summary: Geographical contents as a whole are firstly separated from the teaching contents of subjects World around us and Sciences and Society and then analyzed. These contents are divided according to the division of the geography science itself such as follows: physical-geography, social-geography, regional-geography and cartography contents. The aim of this study is to determine the opinion of the teachers on the particularities of the specific content groups within the geographical contents and finding out which contents are 'the most difficult' ones for the pupils to master. A systematic none experimental study is carried out on a sample of the teachers who teach in junior grades of primary school, with the total of 216 examinees. A method of pedagogical practice of analysis and descriptive method are used. A technique of questionnaire is being applied and a questionnaire is made up of 24 items in the form of fifth degree scale estimation. Results obtained point to the presence of differences in the degree of difficulties in acquiring these contents, i.e. not all the geographic contents cause the same problems to the pupils in the teaching process. Cartographic contents are separated from the rest being the most difficult ones as they start from the cartographic signs which are abstractions of higher level, and at the same time, the procedure of their processing is much shortened in relation to the one suggested by the methodology.

Key words: teaching contents, geographical contents, teachers, attitudes, difficulties

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЯ К ТРУДНОСТЯМ, ВОЗНИКАЮЩИМ У УЧАЩИХСЯ ПРИ УСВОЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Резюме: Из содержания основных образовательных программ Окружающий мир (Мир вокруг нас) выделены географические понятия, являющиеся предметом нашего исследования. Эти понятия в соответствии с делением географической науки, структурируются в самостоятельные разделы программы: физико-географические, социально-географические, регионально-географические и с элементами картографии. Целью данного исследования является определение мнения учителей о трудностях, возникающих у учащихся начальной школы при усвоении географических понятий и изучении некоторых географических тем. Необходимо установить, какие темы являются для учащихся самыми тяжелыми в процессе их изучения. Было проведено систематическое неэкспериментальное исследование, где в качестве респондентов выступили 216 учителей начальных классов. Мы использовали метод анализа педагогической теории и практики и описательный метод. Для собеседования разработана специальная анкета, состоящая из 24 элементов, где вопросы оцениваются по пятибалльной шкале Лайкерта. Полученные результаты показывают, что существуют различия в зависимости от степени тяжести при усвоении географических содержаний, так как существует группа легко усваиваемых понятий, не создающих трудностей при усвоении. Выделены наиболее трудные для усвоения картографические объекты-понятия, так как они связаны с картографическими знаками как абстракциями более высокого порядка. По сравнению с процедурой, рекомендованной в методологии, для обработки данного содержания отводится недостаточно времени.

Ключевые слова: образовательные учреждения, географическое содержание, учителя, мнения, трудности

ПРИКАЗИ

Доц. др Слађана Видосављевић⁶¹
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

САИТ КАЧАПОР: *ТЕМЕ ИЗ ПЕДАГОГИЈЕ*, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У
КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, 2013.

Монографија *Теме из педагогије* проф. др Саита Качапора представља засигурно круну ауторовог дугогодишњег рада, која по посебности датој у самој садржајној концепцији, с којом се ретко сусрећемо у научном и образовном подручју, чини ово дело специфичним. Наиме, књига је стварана са основним циљем да се на једном месту, према аутору, „у корицама једне књиге нађу заједно ментор и његови кандидати“, чиме би се између осталог отргли од заборава након одбрањених докторских дисертација и магистарских теза, и да би на тај начин сачували трајнију везу. Осим кратких биографија, „које и једнима и другима остају као успомене на људе, време и научне трендове“ (у *Предговору*), трагајући за најбољим решењима у институционалном васпитању и образовању, у књизи су се нашла нова гледања ментора на савремене научно-образовне проблеме, али и теме које су кандидати обрађивали под његовим менторством. С тим у вези, од значаја је истаћи да је проф. др Саит Качапор дуги низ година припремао материјал, тј. од првог, под његовим вођством, одбрањеног магистарског рада (21. 06. 2000. године), па надаље, до многобројних теза и дисертација, обрађујући већином трајно актуелне теме које се тичу савремене школе. Сумирањем онога што је у својим до сада објављеним књигама написао, користећи тако знање и искуство, несумњиво је да се ради о општем обогаћивању педагошке теорије и праксе.

Иако је педагогија бележила напредак прелазећи из XX у XXI век „она је остала на самом седишту балканске вртешке коју су стално окретали велики светски ветрови, и доносила оно што је у вртлогу могла „ухватити“ (стр. 17). Износећи чињеницу да је само човечанство неспремно ушло у цивилизацијске токове 21. века, сасвим разумљиво се истиче и да је „педагогија као наука у служби човека тешко пратила новог човека разапетог

⁶¹vidosladija@hotmail.com

између живота у којем има елемената свих векова из претходног миленијума и тежње да живи животом новог века“ (стр. 18). То се у првом делу „Педагогија на размеђу миленијумима“ недвосмислено потврђује многобројним аргументима пратећи васпитање, као најшири педагошки појам, посматрано кроз пет битних компоненти: физичко-здравствену, интелектуалну, моралну, радно-техничку и естетску, и да са достигнутим нивоом васпитаности, ни у једној од њих, човечанство није могло исказати потребно задовољство.

Да се све појаве у људском друштву рефлектују и на саму породицу, постајући тако огледало окружења у коме се налази, у поглављу „Породица на размеђу миленијумима“, аутор кроз различите дефиниције породице, а пре свега да је то основна друштвена ћелија, сагласан је да се она мора проучавати са многих аспеката: као биолошка заједница, као едукативна заједница, као економска заједница, као она која пружа сигурност, егзистенцију, опстанак.... Као једну од главних порука, овим прилогом се пласира да је „породица највеће достигнуће човечанства коју треба стално проучавати, неговати, чувати и развијати, како би била у функцији остваривања човекових потреба“ (стр. 36). Нажалост, бројни показатељи говоре да је савремена породица у кризи, и да се са многим транзиционим проблемима не може носити без последица, због чега се, између осталог, и наука о васпитању (педагогија) налази пред великим изазовом.

Суштина и сврха васпитања јесте припрема, или оспособљавање за егзистенцију, а крајњи исход свих фактора васпитања, па тиме и рада школе, јесте припрема појединца за успех у животу, сходно његовим жељама и способностима. Колико је на то спремна данашња у великој мери традиционална школа са устаљеним формама и шта конкретно треба променити, усавршити и самим тим учинити је местом на „којем се живи и животом учи за живот“, може указати само неко, ко је као педагог одмакнуо на свом путу, стичући право да о њима расправља и предлаже. Управо се трећим делом „Школа на размеђу миленијумима“, из перспективе васпитног промишљања указује да је потребно детаљније размотрити усвајање вредности на нивоу знања, које не може бити вредносно неутрално, јер ученик мора да сазна које вредности су више, а које мање важне за његово добро и добро других. С правом се поставља питање у ком правцу усмерити школу данас, како би ученике усмеравала ка „интериоризацији“ познатих и диференцираних вредности, што и јесте најважније за планирање, реализацију и самоевалуацију целовитог постизања васпитно-образовних циљева, јер школа мора да васпитава својим деловањем.

Европска унија се у процесу глобализације стално сусреће са новим изазовима, неопходност за већим знањем и кључним компетенцијама биће приоритет савременог друштва, ради лакшег прилагођавања свету који се брзо мења. Због тога образовање има и двоструку улогу, друштвену и

економску, и управо у том контексту се аутору наметнула потреба да најпре кроз „Теоријско утемељење васпитања за предузетништво“, и даље, у оквиру „Предузетничко васпитање тражи предузетне наставнике и предузетнички амбијент у школи“, као и „Основе парадигме развоја предузетништва у нашим школама“, укаже на потребу и значај оваквог вида васпитно-образовне парадигме у школству. С обзиром на то да су важни чиниоци у свим кључним компетенцијама критичко мишљење, креативност, покретање иницијативе, решавање проблема, процена ризика, доношење одлука и слично, неопходност развоја предузетништва је засигурно оно што наше школе могу, између осталог, подићи на ниво прилагођавања и подређивања образовања очекивањима тржишта рада. Да би учење о предузетништву заживело у нашем образовном и школском систему, потребно је „променити унутрашњу наставну стратегију, њене курикулуме, наставне садржаје, положај ученика и наставника у процесу наставе“ (стр. 98). При томе се наглашава да је једна од кључних промена усмерена ка наставнику и то у непосредној школској стварности, који ће знати да новим облицима комуницира са ученицима, „у којој се акценат ставља на истраживање, на трагању за знањем, вештинама и навикама, на практичном производном раду и на предузетништву“ (стр. 98).

Нажалост, последња истраживања показују да је степен припремљености будућих стручњака, по окончању студија на високошколским институцијама, веома низак, те се поново намеће питање „спремамо ли кадар за наше прошло друштво, за наше привредне и друштвене потребе: *сада и овде или за извоз*“ (стр. 103). Искрпну анализу о томе проф. др Саит Качапор даје у завршном поглављу првог дела књиге „Реформе образовања, са посебним освртом на високо образовање“, где се уместо закључка, институцијама високог образовања и свим битним факторима који у том процесу партиципирају, таксативно указује на кључне тачке неопходних промена.

Све претходно наведено приказано је заједно са богатим пописом коришћене литературе (на 122 странице), док су остали делови монографије (471 страница) посвећени магистарским и докторским кандидатима и дати кроз три различита текстовна материјала. На самом почетку наведени су биографски текстови (основни подаци о животу и кретању у служби) свих учесника овог пројекта, које је уредио аутор монографије. У следећем поглављу тематизују се тезе и дисертације (на до осам страница), у виду ауторизованих прилога (одломака). Поред тога, сваки кандидат је имао прилику да у облику два есеја искаже своје виђење проблема и да обради, по свом мишљењу, важна питања из области васпитања и образовања. Захваљујући дугогодишњем раду проф. др Качапора, који се одвијао на многобројним факултетима (враћајући се увек Филозофском факултету Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, где је започео свој рад и

где и данас ради), несумњиво је да се у импресивно широком тематском распону ове монографије рефлектују многобројне идеје, искуства, неке полемичке расправе али и мултикултурално сагледавање васпитно-образовних тема гледано из угла кандидата који раде на Филозофском факултету у Косовској Митровици, Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу, Факултету хуманистичких наука Универзитета „Џемал Биједић“ у Мостару, Педагошком факултету у Сарајеву и на Универзитету „Анстед“ у Малезији.

Кроз *Теме из педагогије*, проф. др Саит Качапор не само да оживљава сећање на већину својих менторских радова, остављајући тако и траг о својим многобројним кандидатима, већ нам тиме шаље и поруку како се треба односити према млађим генерацијама које треба, ако не са већим, бар да са истим жаром наставе већ добро трасираним педагошким путем, оствареним захваљујући и самом аутору, али и његовим колегама (Круљ, Кулић, Јовановић....). Монографија је уједно и резултат истраживања у оквиру научно-истраживачког пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграције* који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и изузетно успешну промоцију имала на Сајму књига 2013. године, 26. октобра, на штанду Канцеларије за Косово и Метохију.

Приказом ове књиге аутор (који је почаствован да и сам буде део овог пројекта) жели да укаже на њену вредност, јер многи записи, коментари, делови теза и дисертација, кратки есеји, прожети неизмерним осећањима самог аутора, с правом је сврставају у публикацију за многа будућа времена.

Батица Николић, МА⁶²

Основна школа „Вук Караџић“ Сочаница

ПРИКАЗ КЊИГЕ

БРАНКО П: ВУЈОВИЋ *ДВА ВЕКА ШКОЛЕ У ВРАЧЕВУ 1805-2005*,
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ, ОШ „СТАНА
БАЧАНИН“ ЛЕШАК, БИБЛИОТЕКА „СВЕТИ САВА“ ЛЕПОСАВИЋ,
ЛЕПОСАВИЋ, 2012

Школа као педагошка установа има значајну улогу у средини у којој се налази, а просвета са својом мисијом културе, образовања и васпитања има веома богату и дугу традицију. Садржаји у повезивању школе и друштвене средине разнолики су и представљају саставни део њеног васпитно-образовног програма.

Половином 2012. године, у издању Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу, ОШ „Стана Бачанин“ у Лешку и библиотеке „Свети Сава“ у Лепосавићу изашла је из штампе монографија Бранка П. Вујовића „Два века школе у Врачеву 1805-2005“. Рецензенти су проф. др Радивоје Кулић и мр Весна Зарковић.

Монографија је написана и илустрована да се не чита само као историјски докуменат једне образовно-васпитне институције, него и као историјски део једне мултикултуралне средине, јер је на ситуацију у Врачеву и врачевској школи добрим делом утицао географски положај овог места и национална структура становништва.

Аутор је уз посебно поштовање и обимно истраживање, у раду изнео веома важне биографске и историјске податке о школи, која је у току свог постојања и трајања дужег од два века радила у оквиру неколико локалних и регионалних административно-територијалних јединица и у време различитих друштвено-економских и друштвено-политичких прилика и уређења.

Врачево и врачевска школа, коначно се себи и широј јавности представљају првом јединственом и целовитом монографијом, за чије писање су коришћени многи историјски извори, оригинално сачувана документација, као и усмена казивања релевантних саговорника. У писању је заступљена хронолошка, тематска, статистичка и компаративна метода.

⁶²baticanikolic@gmail.com

Саставни део рада чине многе фотографије, табеле, мапе, факсимили и цртежи које је аутор преузео, приказао и објавио.

Садржај монографије чине: „Предговор“, „Увод“, „Поглавља“, „Резиме“, „Рецензија“, „Извори“ и „Литература“.

Аутор је у Предговору образложио повод, разлоге, идеје и одлуку за писање ове монографије.

Кроз краћи историјски осврт на историјско-политичка дешавања, просветне прилике и школство у Србији од доба Немањића до данашњих дана, аутор у Уводу наговештава, упознаје нас и уводи у концепцију, форму и садржај монографије.

О појави писмености и њеном развоју на простору Средњег Ибра, сведоче нам остаци храмова и цркава, као и сачувани „живи“, постојани манастири. Знамо, да су манастирске школе тада биле први и једини центри писмености, а да је свештенство представљало најобразованији део српског становништва. Међу њима је, свакако најзначајнији врачевски манастир, јер је као центар средњевековне жупаније и административни центар највеће турске нахије на најсевернијем делу Косова био и светионик српском народу у очувању вере, повезаности, јединству и стедиште просвећивања и писмености.

Колики је утицај и значај на стварање нових политичких, економских и просветних прилика у Србији и њеним деловима имао Први српски устанак, аутор нас упознаје у другом поглављу монографије. Карађорђеве чувене речи: „Слушајте сви ваше учитеље и поштујте их, ја њих не разликујем од мојих војвода, учитељ и војвода преда мном су равни“, говоре о улози, величини, потреби и поштовању учитеља у том времену. Први српски устанак је подржан и у врачевском крају, а потребу отварања нових школа препознала је и устаничка власт, па је тако „рођена“ прва школа на овом подручју. Први учитељи и први ученици били су из породице Бачанин. Настав је имала верски карактер и служила је потребама цркве.

Нема писаних података о раду или прекиду рада школе у периоду после Првог и за време и после Другог српског устанка. Али, аутор наводи податке из одређених историјских извора, да је школа у тим временима радила. У другом делу трећег поглавља видимо да је негде од тридесетих до шездесетих година 19. века, врачевску школу похађао већи број ученика (око 50) и да је поред школе у Ибарском Колашину она била једина у овој области на левој страни Ибра. По наводима и писању историчара, учитељи су били свршени ђаци манастирске школе у Девичу. Ово је и период прерастања врачевске школе из црквене у световну.

Већи део садржаја монографије, тачније од стране 71-147. представља четврто поглавље и приказује период који чине две историјске етапе. Прва је део Српско-турских ратова (1876-1878) а друга од њих до 1912. године. Карактеристично за први период је то, да су после паљења од стране турака и црква и школа подигнуте у времену од 1860-1863. године, да школа

постепено од црквене прераста у световну и да је почела да ради по разредима. Летопис цркве врачевске „говори“ о првом световном учитељу, броју ђака (око 50), о замени Псалтира и Часловца букваром и читанком, о школском програму и првим световним уџбеницима (световне школе у Старој Србији почеле су да раде по плану и програму из Србије који је важио од 1850. до 1871. године). Управљање школом и њено издржавање било је под окриљем црквено-школске општине и Црквено-школског одбора.

Карактеристично за други период (1876-1878. године до 1912. године) је то да и црква и школа деле заједничку судбину времена и дешавања. Поново се (заслугом породице Бачанин) обнављају од паљевина и рушења. Први пут школу похађају женска деца, а учитељи су били по први пут свршени ђаци Бословско-учитељске школе из Призрена и Призренске богословије. Школа је имала дозволу за рад и интернат за ђаке.

У етапи од 1900-1912. године у учитељском кадру је и једна учитељица. Већи је и број ученица. Ради се по новом школском програму, под управом Министарства спољних послова Србије. Међутим, иако је Министарство спољних послова Србије управљало свим српским школама на простору Турске царевине, постојао је јак притисак турских власти на Митрополију и митрополита, црквене фондове, а посебно на учитеље. То се снажно односило на врачевску школу зато што је била у пограничном појасу.

У борби за ослобођење од Турака врачевска школа и црква поново бивају рушене и паљене. Иако су, због извојеване слободе сада делимично постојали услови за интеграцију српских школа са простора Старе Србије у образовни систем Краљевине Србије, на жалост до тога није дошло, углавном због лоше донетих политичких процена и одлука, а и због брзине и почетка Првог светског рата. Јављају се различита тумачења и тврдње из различитих извора о раду врачевске школе у периоду од 1912-1915. године. Управо, због недостатака правих, проверених и истинитих података, аутор није био у могућности да нам у петом поглављу да опширнији осврт на рад врачевске школе у назначеном периоду.

Још мање адекватних података о раду врачевске школе (него за предходни период) аутор је имао за период од 1915-1918. године. Необазујући се на одређена тумачења и непроверене изворе, веома је логично да у тешким ратним годинама поред осталих затворених школа, ни врачевска школа није имала услове за рад и одржавање наставе. Тако је и садржај шестог поглавља сведен на опис Аустро-угарске окупације и њен покушај успостављања школског система привржен својој окупаторској власти.

Две деценије после Првог светског рата, обележавају два периода или две наредне етапе рада врачевске школе. На то су утицали нови друштвено политички и друштвено-економски односи. Први период је од дана ослобођења од аустро-угарске власти па до проглашења Краљевине СХС и за време њеног постојања (1918-1928. година). У овом периоду врачевска

школа се налази у систему просвете и школства Србије. Други је период владавине Краљевине Југославије (1929-1941. године) и по новој територијалној подели Врачево као општина припада Зетској бановини. И једном и другом периоду аутор је у монографији посветио седмо поглавље, тачније део садржаја од 157-246. стране.

Почетак Другог светског рата и рад врачевске школе за време и одмах након завршетка рата описује осмо поглавље монографије. Овај временски период (1941-1945. године) карактеришу две етапе. Прву, обележава јак револуционарни покрет припадника НОП-а из овог краја, престанак рада школе и убиство познатог свештеника Чеда Бачанина. Другу етапу обележава поновни почетак наставе у школи (септембар 1943. године), убиство учитељице Стане Бачанин (04.10.1943. године) и након ослобођења убиство њеног брата, политичког активисте Гојка Бачанина (јун 1945. године).

Немерљив допринос и заслуге у борби за ослобођење врачевског краја, како развијањем патриотских осећања, тако и директним учешћем у НОП-у имају врачевска школа, њени бивши ђаци и учитељи и остали многобројни чланови револуционарног покрета из овог краја. У знак захвалности, поштовања и заслуга које је својим животима дала породица Бачанин у борби за слободу врачевског краја и шире, име Гојка Бачанина носи Основна школа у Врачеву (одмах после ослобођења), а име Стане Бачанин Основна школа у Лешку.

Најобимнији део садржаја монографије налази се у деветом поглављу (257-442 стране) и односи се на развој и рад врачевске школе у периоду од времена после Другог светског рата па све до доласка међународних снага (1945-1999. године). У овом дугом временском периоду врачевска школа је, као и читаво друштво, пролазила кроз неколико друштвено-политичких периода и система управљања, а који су и те како имали утицај на област школства и просвете. Тај утицај се још више одражавао на рад школа са простора Косова и Метохије, како због мултикултуралне средине у којима школе раде, тако и у име тзв. Братства и јединства. Наведени вишедеценијски период рада и развоја врачевске школе, аутор монографије је поделио у четири фазе или четири временска интервала, за које је дао прегледно и јасно стање са аспекта услова рада, развоја инфраструктуре (простор за учење, вода, струја, путна мрежа), ученика (број, пол, национална структура, успех), наставног кадра (стручна спрема, пол), плана и програма (заступљеност броја часова по предметима). У овом поглављу евидентан је велики број фотографија и табеларних прегледа са именима учитеља и наставника које представљају како лепе успомене, тако и потврду о великом броју ученика, учитеља и наставника.

Поред помоћи друштвено политичке заједнице, становништва и родитеља ученика, немерљиву помоћ при изградњи, раду и развоју школе, у

сваком смислу речи, дали су учитељи и наставници који су својим ентузијамом и радом допринели да школа добије добре услове за рад и постигне велике успехе.

Свакако, највећи успон и процват школа доживљава у периоду од 1962/63-1975/76., године када је имала око педесет учитеља и наставника и преко 600 ученика, од чега преко 200 девојчица и преко 150 ученика муслиманске вероисповести.

Период друштвене, привредне и економске кризе, осамдесетих и деведесетих година не мимоилази ни врачевски крај, тако да се драстично смањио број ученика, а тиме и број учитеља и наставника. Смањио се и број српских ученика у односу на муслиманске, но и без обзира на то, осмогодишња врачевска школа крај 20. и почетак 21. века дочекује са укупно педесетак ученика.

Положај школе, њен рад и организација са приказаним бројем ученика и наставног кадра у времену и након НАТО агресије, као и у периоду увођења протектората над Косовом и Метохијом па све до 2005. године, када је и завршено писање ове монографије, садржаји су десетог поглавља.

До када ће се обележавати и прослављати Дан врачевске школе (која је већ у два наврата истурено одељење Основне школе „Стана Бачанин у Лешку), до када ће се чути школско звоно, колики ће број ученика похађати наставу у наредном периоду, питање је на које ни сам аутор монографије нема одговор, као ни сви они који се баве образовањем и вапитањем у општини Лепосавић и шире. Одговор ће сам наићи у даљем току развоја врачевског краја и будућим решењем статуса Косова и Метохије.

Последње странице монографије садрже резиме аутора на српском и енглеском језику, текстове рецензија и попис наведених извора, информатора и обимне коришћене литературе.

Монографија „Два века школе у Врачеву 1805-2005“ је заслужени дар свима који су рођени, живели, школовали се, образовали и васпитавали у овом крају, свима који су радили у овој школи. Она даје немерљив допринос широј стручној јавности у изучавању школства и просветних прилика у овом делу Косова и Метохије.

Иако је монографија тип дела који је првенствено „поглед у ретровизор“, она нам пружа могућност и у погледу непосредне будућности овог краја и ове школе.

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу⁶³ објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес на факултету. За објављивање у *Зборнику* прихватају се радови који нису претходно објављивани или истовремено поднети за објављивање негде другде. Сви радови се анонимно рецензирају после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора. Рукописи се шаљу електронском поштом и у два штампана примерка.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Зборника* и у складу са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, Ев. број: 110-00-17/2009-01 од 09.07. 2009. године.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800 - 5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институције (институција) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Апстракт дужине 150-300 речи (до 1400 знакова) налази се на почетку рада и садржи значај и контекст проблема, циљ рада, примењене методе, а на крају рада даје се *резиме* који се преводи на неком светском језику и он садржи , поред тога, и главне резултате и закључке.

⁶³ ufp@pr.ac.rs

Кључне речи се наводе иза апстракта и треба да их буде до пет, пишу се малим словима и одвојене су зарезом.

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960).

Цитати. Сваки цитат, треба да прати референца са бројем стране у загради, нпр. (Пијаже, 1960: 45). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, нпр. (Хоркхајмер; Адорно, 1947: 77); док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "et al", нпр. (Гиденс, et al: 1986: 63). У случају да се цитирају библиографске јединице без аутора, онда се укаже на прву реч наслова курзивом, годину издања и страницу, нпр. (*Декларација*, 1948: 21)

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице, нпр: Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен и интернет адреса сајта, нпр: Degelman, D. (2000): *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psihology/apa.pdf>.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр: 1999а, 1999б...

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије

треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође треба избегавати, осим изузетно познатих.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ЗБОРНИК радова Учитељског
факултета Призрен-Лепосавић /**
главни уредник Радомир Арсић;
одговорни уредник Алија Мандак. –
2014, бр. 8.– Лепосавић : Учитељски
факултет, 2014 – (Краљево :
„Графиколор“). – 24 cm

ISSN 1452-9343 = Зборник радова
Учитељског факултета Призрен –
Лепосавић
COBISS.SR – ID 140941068